

**Universidade de  
Aveiro**

Departamento de Educação

**Ano 2015**

**Anabela Cordeiro  
Carreira**

**Contributos da Biblioteca Escolar Para a  
Promoção da Leitura em Língua Inglesa**



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
Ano 2015

**Anabela Cordeiro  
Carreira**

## **Contributos da Biblioteca Escolar Para a Promoção da Leitura em Língua Inglesa**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Promoção da Leitura e Bibliotecas Escolares, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Margarida Ramos, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

## **O júri**

Presidente

**Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira**  
Professora Auxiliar C/ Agregação da Universidade de Aveiro

**Professora Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso**  
Professora Auxiliar da Universidade Aberta

**Professora Doutora Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos**  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro  
(Orientadora)

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, a Professora Doutora Ana Margarida Ramos, pelo acompanhamento desde o primeiro minuto, pela disponibilidade, pelas preciosas contribuições e conhecimento científico. Muito Obrigada.

Às professoras bibliotecárias que generosamente se disponibilizaram a participar neste estudo, partilhando a sua experiência e opinião.

Aos alunos, sem os quais esta investigação não teria sido possível.

**palavras-chave**

Biblioteca escolar, promoção da leitura, livro-álbum, leitura extensiva, motivação, língua inglesa.

**Resumo**

O presente estudo reflete sobre o papel que a biblioteca escolar pode ter enquanto instrumento privilegiado na promoção da leitura, nomeadamente, em língua inglesa, junto de docentes e discentes. A partir de uma análise quantitativa e qualitativa da realidade vivida por três bibliotecas escolares diferentes é feito um diagnóstico das situações encontradas. Esta caracterização é o ponto de partida de uma ação experimental de leitura em língua inglesa com o livro-álbum, tendo como público-alvo alunos do 7.º ano do Ensino Básico e do 11.º ano do Ensino Secundário. As respostas obtidas são analisadas à luz da teoria da compreensão literária de Lawrence Sipe de modo a demonstrar a receptividade que esta modalidade editorial obtém junto do público supracitado. Os resultados obtidos demonstram que o livro-álbum, dadas as suas características e a multiplicidade de temáticas que aborda, se constitui como um veículo singular na promoção da leitura em língua inglesa.

**Keywords**

School library, reading promotion, picturebook, extensive reading, motivation, English language.

**Abstract**

This study is about the role that school library may have as a unique instrument in the promotion of reading, namely in English, among teachers and students. After analysing the information gathered from three different school libraries, both quantitatively and qualitatively, an experimental action regarding picture books and 7<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grade students took place. The responses produced were examined in the light of the theory of literary understanding of Lawrence Sipe, in order to demonstrate the interest that this publishing genre obtains with the aforementioned public. The conclusions show that picture book is a special vehicle in the promotion of English reading, given its features and the multitude of issues it addresses.

## Índice

Introdução.....	9
Parte I Enquadramento teórico.....	15
Capítulo I – A biblioteca escolar e a leitura.....	17
1.1 – O papel da biblioteca escolar na escola .....	17
1.2 – Contributos da biblioteca escolar no desenvolvimento do prazer da leitura .....	20
Capítulo II – A escola e os programas curriculares de L2 .....	25
2.1 – O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas .....	25
2.2 – Orientações programáticas para a aprendizagem da L2.....	26
2.3 – Orientações programáticas da leitura em L2 .....	28
Capítulo III – Leitura extensiva .....	31
3.1 – Leitura extensiva: caracterização e objetivos .....	31
3.2 – Vantagens e constrangimentos dos <i>graded readers</i> na leitura extensiva .....	33
Capítulo IV – O livro-álbum.....	35
4.1 – Características do livro-álbum .....	35
4.2 – O livro-álbum e a motivação para a aprendizagem e a leitura em L2 .....	38
Parte II – Metodologia.....	41
1.1 – Investigação Empírica.....	43
1.2 – Entrevista .....	44
1.3 – Inquérito por questionário .....	45
1.4 – Análise documental.....	45
1.5 – Experiência Piloto .....	46
Parte III – Investigação Empírica .....	47
Capítulo I – Contextualização da amostragem .....	49
1.1 – Caracterização das escolas.....	49
1.2 – Caracterização das bibliotecas escolares.....	53
1.3 – Análise documental.....	58
1.4 – Análise das entrevistas realizadas às professoras bibliotecárias.....	60
1.5 – Caracterização das turmas envolvidas .....	64
1.6 – Análise dos questionários aos alunos.....	66
Capítulo II – A Experiência Piloto.....	69

2.1 – Planeamento das atividades .....	69
2.2 – Instrumento de análise das respostas .....	70
2.3 – Descrição das atividades com a turma de 7º. ano .....	74
2.3.1 – Resposta analítica .....	75
2.3.2 – Resposta intertextual .....	81
2.3.3 – Resposta pessoal .....	82
2.3.4 – Resposta transparente .....	83
2.3.5 – Resposta performativa .....	84
2.4 – Descrição das atividades com a turma de 11º. ano .....	84
2.4.1 – Resposta analítica .....	87
2.4.2 – Resposta intertextual .....	90
2.4.3 – Resposta pessoal .....	91
2.4.4 – Resposta transparente .....	92
2.4.5 – Resposta performativa .....	92
2.5 – Da expectativa à constatação .....	92
Capítulo III – Considerações finais .....	95
3.1 – Limitações do presente trabalho .....	95
3.2 – Recomendações .....	95
3.3 – Síntese .....	100
Bibliografia .....	103
ANEXOS .....	109



## Introdução



Na gênese do lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares, decorrente do Despacho Conjunto nº. 43/ME/MC/95, de 29 de dezembro, subjaz “uma política articulada visando promover os hábitos e práticas de leitura da população portuguesa” (Veiga, Barroso, & Calçada, 1997: 12). É admirável e inegável o caminho percorrido ao longo destes últimos vinte anos por um grande número de profissionais no desenvolvimento das diferentes literacias no seio das escolas e em colaboração com outras entidades, nomeadamente autarquias, bibliotecas municipais, associações culturais, entre outras. As bibliotecas escolares renovaram-se, reinventaram-se, apetrecharam-se de novas tecnologias e foram dotadas de quadros especializados, vocacionados para o desenvolvimento de iniciativas que permitem apoiar os *curricula* e tornar o conhecimento e a leitura mais acessíveis e aprazíveis, tendo por objetivo o sucesso educativo e a formação de cidadãos informados, dotados de espírito crítico e conscientes do seu papel na sociedade contemporânea:

“Estudos sobre literacia, nacionais e internacionais, têm vindo a demonstrar que existe uma relação estreita entre a acessibilidade a espaços e recursos de leitura e o nível de desempenho dos alunos. Verifica-se também que é nos países com tradição no domínio das bibliotecas escolares e das bibliotecas públicas que os hábitos de leitura da população se encontram mais enraizados, sendo também esses países que registam níveis mais elevados de desenvolvimento cultural e científico” (Veiga et al., 1997:15).

A leitura constitui-se como a literacia por excelência, a qual cabe às bibliotecas desenvolver junto do seu público, através de coleções ricas e diversificadas, que vão ao encontro dos interesses de quem a elas recorre, que permitam descobrir o prazer e o conhecimento que elas podem proporcionar. Ao referirmo-nos à leitura e ao contexto nacional, assume-se de forma implícita a leitura em língua materna, neste caso, a portuguesa, dada a sua centralidade e transversalidade. Consequentemente, quando se procede a uma análise das atividades de leitura desenvolvidas pelas Bibliotecas Escolares (BE), facilmente se pode constatar que estas visam essencialmente o desenvolvimento de competências em língua portuguesa, olvidando a promoção de atividades de leitura em língua estrangeira, em particular, em língua inglesa. Porém, analisando as matrizes curriculares dos diferentes ciclos de ensino, no que às línguas estrangeiras diz respeito, e confrontando-as com a atual conjuntura mundial, facilmente se poderá constatar a relevância e o predomínio que a língua inglesa assume nos nossos dias, não apenas como uma ferramenta de trabalho, mas também como um meio de promoção de autonomia e de mobilidade, permitindo mais livremente aos indivíduos conhecer outras culturas, aceder ao conhecimento e a tornarem-se cidadãos do mundo globalizado.

Com este trabalho de investigação pretende-se refletir sobre o contributo que a BE pode dar no sentido de promover o prazer da leitura em língua inglesa em ambiente escolar. Considerando que os benefícios que advêm da leitura em língua estrangeira são muito semelhantes aos que se obtêm com a leitura em língua materna, nomeadamente, ao nível da aquisição e enriquecimento de vocabulário, da apreensão da estrutura sintática e das regras gramaticais, e da compreensão literária e cultural, é desejável e pertinente o

desenvolvimento de atividades junto dos discentes que permitam desenvolver a curiosidade e o gosto pela leitura em língua inglesa.

Esta investigação tem na sua essência uma ambição e curiosidade pessoal de há longos anos, que é a de encontrar um caminho que permita aos aprendentes de língua inglesa iniciar-se na leitura de livros nessa língua de uma forma descontraída, aprazível, que não provoque demasiados constrangimentos ou frustrações que levam ao seu eterno adiamento. Não querendo substituir-se à leitura já praticada em contexto escolar, leitura intensiva e leitura extensiva, esta investigação propõe uma abordagem à leitura através do livro-álbum, em língua inglesa, com alunos do 3º. Ciclo e com alunos do Ensino Secundário, de modo a desmistificar a ideia de que este universo editorial é apenas dirigido a crianças do ensino pré-escolar e a evidenciar o valor pedagógico, para além do seu valor estético e lúdico, do livro-álbum que permite efetivar diferentes níveis de leitura, consoante o nível etário e as competências de leitura do público-alvo.

A adoção do livro-álbum como instrumento de trabalho na presente investigação deriva da constatação incontornável de que a sociedade atual se tornou eminentemente recetiva à comunicação visual. A imagem ocupa um lugar primordial nos média, na publicidade, nos jogos, nas redes sociais e nas comunicações interpessoais. Não resultando, contudo, numa leitura tão simples quanto aparenta ser numa primeira observação, a imagem ou ilustração no livro-álbum é um elemento chave que permite prender a atenção e motivar múltiplas leituras ao cruzar-se com o texto. Os volumes atuais, com uma influência das tendências pós-modernas, aliam a sofisticação e a complexidade da narrativa, às imagens “que ora funcionam como complemento ora como amplificação, aprofundamento e desenvolvendo o próprio texto e apontando outras (diferentes, novas) possibilidades de leitura” (Ramos, 2007: 221), transformando-se num desafio constante para o leitor, exigindo-lhe “a capacidade de ler nos interstícios, criar expectativas e avançar hipóteses de sentido” (Rodrigues, 2013: 16).

O desafio é igualmente lançado ao docente ou professor bibliotecário no sentido de utilizar uma literatura autêntica que, para além do seu valor literário, tem também um valor estético a ser explorado, permitindo que a leitura do livro-álbum se torne numa experiência positiva, por vezes emocional e, consequentemente, mais marcante para os alunos. Poder-se-á entender, também, como um desafio, a tentativa de introduzir na prática pedagógica uma nova abordagem da leitura, que valoriza o texto icónico enquanto veículo de significação que promove a interação entre discentes e docente na busca de sentidos.

Assim, o presente trabalho encontra-se dividido em três partes:

- Parte I – corresponde ao enquadramento teórico. No primeiro capítulo, é realçado o papel que a BE desempenha na escola de hoje, enquanto instrumento primordial para o desenvolvimento das diferentes literacias e a sua responsabilidade no despertar e alimentar o prazer da leitura. O segundo capítulo contém a análise de alguma da documentação nacional e europeia que traça as linhas orientadoras relativamente à aprendizagem da língua estrangeira e ao desenvolvimento de competências de leitura em língua estrangeira, o que permite e justifica a implementação do trabalho realizado nesta investigação. O terceiro capítulo faz

uma abordagem à leitura extensiva e aos objetivos que se pretendem alcançar com a sua implementação, analisando os prós e contras dos *graded readers* correntemente utilizados neste tipo de leitura. O quarto capítulo faz a revisão de alguma da literatura existente que permite caracterizar e compreender o livro-álbum e refere o contributo que este pode ter na promoção da aprendizagem e da leitura em língua estrangeira.

- Parte II – são apresentadas as opções metodológicas e respetivos instrumentos que permitem analisar a realidade vivida em três BE distintas e fazer o enquadramento sumário da experiência piloto implementada.
- Parte III – apresenta a investigação empírica propriamente dita e os seus resultados. O primeiro capítulo contextualiza e descreve os diferentes elementos que integram a presente investigação. O segundo capítulo descreve os diferentes momentos da experiência piloto e apresenta a teoria de compreensão literária elaborada por Lawrence Sipe (Sipe, 2000), que serve de lente para a análise das respostas obtidas através da leitura do livro-álbum. O terceiro capítulo apresenta algumas considerações finais que relevam da presente investigação, nomeadamente, recomendações para a implementação da prática de leitura adotada.



## **Parte I Enquadramento teórico**





## Capítulo I – A biblioteca escolar e a leitura

### 1.1 – O papel da biblioteca escolar na escola

O atual conceito de biblioteca deixou para trás a ideia da sala proibida e secreta traçada no nosso imaginário cultural pela obra de Humberto Eco, *O Nome da Rosa*, ou ainda de Carlos Ruiz Zafón, *A Sombra do Vento*, na qual o livro era enclausurado, longe de olhares indiscretos, negando à grande maioria dos mortais o acesso ao conhecimento e o usufruto literário. Esta biblioteca mística e austera, hoje, já não existe. As bibliotecas da atualidade abriram-se, arejaram-se, iluminaram-se, democratizaram-se, liberalizaram-se, informatizaram-se, digitalizaram-se, almofadaram-se e deixaram de ser locais de culto para passarem a ser locais de encontro, de troca e partilha.

A biblioteca escolar integrou essa transformação de forma endógena, associando-se a esse movimento de modernização. A biblioteca escolar é hoje reconhecida como um elemento-chave no desenvolvimento das diferentes literacias em ambiente educativo. Apesar da ainda relativa falta da estruturação e do apetrechamento que seriam desejáveis em muitas delas, tem sido feito um enorme esforço ao longo dos últimos anos por parte das entidades responsáveis para dotar estes equipamentos de recursos materiais e humanos. Segundo Ângela Balça, o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares em 1996 decorre das

“preocupações da sociedade, em geral, e do poder político, em particular, com as questões ligadas à literacia e com o papel da leitura na actualidade, designadamente com a falta de hábitos e de práticas de leitura da população portuguesa” (Balça, n.d.: 208).

A RBE contribuiu significativamente para que, hoje, a grande maioria, se não a totalidade, dos agrupamentos escolares e escolas não agrupadas usufruam de meios que permitam o desenvolvimento das diferentes literacias no seio da respetiva população escolar.

A evolução do valor dado ao conhecimento e ao acesso à informação alteraram de forma significativa a importância conferida às bibliotecas escolares e às funções que lhe são atribuídas. Assim, tal como mencionam Veiga, Barroso e Calçada, as bibliotecas escolares

“surtem como recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído papel central em domínios tão importantes como: (i) a aprendizagem da leitura; (ii) o domínio dessa competência (literacia); (iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; (iv) a capacidade de seleccionar informação e actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística.” (Veiga, Barroso, & Calçada, 1997: 15)

Ao apresentar estes domínios os autores fazem uma sinopse das diferentes áreas de intervenção nas quais a biblioteca escolar deve ter um papel ativo, podendo constituir-se como uma cartilha orientadora para o planeamento das atividades a desenvolver.

Integrada numa unidade que é a escola, cujo objetivo primordial é conduzir a população que a ela recorre a uma integração plena na sociedade, a biblioteca escolar “constitui um contributo essencial para o sucesso educativo, sendo um recurso fundamental para o ensino e para a aprendizagem.” (Conde, Martins, & Bastos, 2011: 9)

Em consonância com as Diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares, “A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos estudantes competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis.” (IFLA, 2006: 3)

É notória a ênfase dada à biblioteca como instrumento que permite aos seus utilizadores não apenas aceder ao conhecimento, mas também desenvolver competências que os levem a aprender a aprender, estratégias fundamentais para permitir uma atualização de saberes ao longo da vida.

A progressiva transformação do papel e das funções inerentes à biblioteca escolar são fruto da evolução social e tecnológica ocorridas ao longo das últimas décadas, que obrigaram a sociedade, em geral, e a biblioteca, em particular, a adaptar-se às necessidades dos seus utilizadores, inexoravelmente mergulhados num mundo cada vez mais exigente e tecnológico. De acordo com Lonsdale

“Along with changes in the amount and quality of information potentially available to students, and the increasingly sophisticated technological means of accessing this information, the most significant change for school libraries in terms of educational practice has been the shift from a content-based education to an outcomes-based education.” (Lonsdale, 2003: 8)

As necessidades educativas de hoje já não se limitam ao saber ler, ao saber escrever, à aprendizagem dos conteúdos do currículo e à sua reprodução *ipsis verbis*. Há que saber pesquisar informação, seleccioná-la, entendê-la, tratá-la, utilizá-la da melhor forma e, a partir daí, produzir novo conhecimento. Concludentemente,

“No mundo em que a informação e o conhecimento científico e tecnológico se produzem a um ritmo acelerado e em que é indispensável formar pessoas capazes de acompanhar a mudança, cabe às escolas e às suas bibliotecas a função essencial de criar e desenvolver nos alunos competências de informação, contribuindo assim para que os cidadãos se tornem mais conscientes, informados e participantes, e para o desenvolvimento cultural da sociedade no seu conjunto.” (Veiga et al., 1997: 16)

Em consonância com as orientações da reforma educativa, as bibliotecas escolares promovem o desenvolvimento integral do aluno, permitindo-lhe ir além do que lhe é transmitido nas aulas, alimentando a curiosidade e incentivando a realização de um trabalho autónomo e criativo, que é o caminho para atingir o sucesso educativo e, consequentemente, a excelência.

Não se confinando apenas ao seu espaço físico, a biblioteca escolar deve estender-se a toda a escola, até à sala de aula e à casa dos alunos e respetivos dispositivos tecnológicos, promovendo as aprendizagens em suportes diversificados. Reconhece-se, assim, que “A biblioteca escolar, enquanto estrutura organizacional, contribui para o desenvolvimento da literacia da informação em articulação com a sala de aula e no apoio direto ao currículo.” (RBE, 2011: 1)

Poder-se-á definir a biblioteca escolar hodierna como um centro de recursos que não é apenas um repositório onde se encontra informação, mas é também um gerador de conhecimentos multidisciplinares orientados para as necessidades pedagógicas. Concludentemente, as bibliotecas escolares

“assumem-se, cada vez mais, como núcleos formativos e pedagógicos, produtores de conteúdos informacionais de qualidade, essenciais à comunidade escolar, e não exclusivamente espaços físicos, apetrechados com os necessários equipamentos e recursos documentais, que apenas disponibilizam informação.” (RBE, 2011: 1)

A recolha e a elaboração destes conteúdos dependem de uma equipa multidisciplinar que, coordenada pelo professor bibliotecário, deve encontrar os meios mais adequados para a criação de oportunidades de aprendizagem enriquecedoras. O professor bibliotecário deverá, por isso, ser um indivíduo multifacetado, não somente capaz de gerir uma equipa, um espaço que se estende a toda a escola, uma coleção abrangente, atualizada e pertinente para satisfazer o seu público, mas também deve ser um especialista em informação e na utilização das novas tecnologias, de molde a promover o desenvolvimento curricular. Este gestor de recursos humanos e materiais deve ser um agente de mudança, capaz de transformar a biblioteca numa plataforma interativa de conhecimento e aprendizagem.

São visíveis as mudanças ocorridas em termos das exigências colocadas ao professor bibliotecário ao longo dos últimos anos e, nomeadamente em Portugal, com a implementação da Rede de Bibliotecas Escolares. Conclui-se, através da análise da documentação mais recente que delineia as funções inerentes a este cargo, que houve uma profunda tomada de consciência da necessidade de acompanhar a revolução tecnológica ocorrida e o crescimento exponencial de informação e mudar de paradigma, para que a biblioteca escolar possa ser considerada um recurso que apoia o desenvolvimento curricular. Tal como afirma Todd,

“Numa época de mudança educacional intensa e de profundo crescimento da informação acessível, de certa forma impulsionada pela tecnologia da informação em rede, colocam-se aos professores bibliotecários desafios complexos e potencialmente em confronto, quanto ao futuro dos ambientes de informação nas escolas. É tempo de reconhecer o nosso passado, refletir sobre os nossos resultados e traçar um rumo para o futuro.” (Todd, 2011: 1)

Das escassas duas horas de redução para o horário de um professor que tomasse a seu cargo a gestão da biblioteca escolar, deu-se o salto para a criação da figura do professor bibliotecário através da Portaria nº756/2009 de 14 de julho (Ministério da Educação, 2009). O professor bibliotecário assegura um serviço de biblioteca que vai

muito para além do conceito tradicional. É diretamente implicado na articulação dos projetos educativo, curricular e de turma com as atividades da biblioteca; é um gestor de recursos humanos, materiais e de informação; compete-lhe desenvolver as diferentes literacias; favorecer o trabalho colaborativo dentro e fora da escola com diferentes entidades e ainda implementar mecanismos de avaliação do trabalho desenvolvido. No próprio Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar (RBE, 2013) poder-se-á encontrar a descrição mais pormenorizada das multifunções do professor bibliotecário que se encontram plasmadas nos quatro domínios sujeitos a avaliação.

Em suma, hoje em dia, a biblioteca escolar revela-se como o órgão vital na promoção do sucesso educativo de uma escola. É ela que, com o apoio dos docentes e em trabalho colaborativo, promove o desenvolvimento das diferentes competências literárias dos alunos, permitindo o seu encaminhamento nas pesquisas, dando-lhes instrumentos de experimentação, aguçando a curiosidade e despertando neles um pensamento mais crítico. A formação de indivíduos capazes de singrar numa sociedade, dita da informação, requer um conjunto de competências diversificadas de modo a permitir o exercício de uma cidadania plena. A biblioteca escolar apresenta-se como o fator socializante que promove a igualdade de oportunidades, contribuindo para uma sociedade mais justa, com cidadãos pensantes, críticos e informados.

Finalmente, não poderá olvidar-se o facto de que as bibliotecas escolares têm um papel democratizante na sociedade ao permitir o acesso à informação a todos os seus utilizadores. Tal como afirma José António Calixto

“A ausência de uma biblioteca escolar penaliza gravosamente os alunos das classes mais desfavorecidas, pois o ambiente familiar não só não lhes propicia o acesso aos livros e a um ambiente familiar literato como, com o desenvolvimento das novas tecnologias, não têm igualmente acesso a computadores e a todas as enormes vantagens que daí advêm em termos de acesso à informação.” (Calixto, 1996: 119)

A ausência destas estruturas lesaria duplamente uma parte da população que não consegue, sobretudo por carência económica, aceder a bens intelectuais e culturais e não alcança a mobilidade social com origem na aquisição de competências e habilitações, ficando confinada a uma pobreza perpétua e à exclusão social.

## **1.2 – Contributos da biblioteca escolar no desenvolvimento do prazer da leitura**

Para desenvolver o prazer da leitura nas crianças não existe uma fórmula única que seja passível de replicação, visto que cada criança é um ser individual, com gostos, personalidade, capacidades e história de vida específicos. O prazer que pode retirar da leitura decorre, em parte, da conjugação de todos estes elementos com a sua experiência de aprendizagem e de vida. Um aluno cuja aprendizagem tenha sido bem-sucedida tenderá a ver a leitura como algo fácil e aprazível. O mesmo poderá não acontecer com aquelas crianças que tiveram maior dificuldade em dar os seus primeiros passos no universo da literacia, transformando a aprendizagem desta competência em algo penoso e

constrangedor. Embora esta fórmula simplificada não se aplique a todos os casos e peque por ser demasiado generalista, há que ter em consideração que existem diversos fatores que combinados podem ditar o sucesso ou o fracasso das iniciativas que têm como finalidade promover o prazer da leitura, uma vez que a leitura é “um ato complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo”. (Sim-Sim, 2007: 8)

Outra questão que poderá constituir-se como um obstáculo à leitura nos dias de hoje é o facto de vivermos numa era dominada pela cultura do audiovisual, pela imagem, pelo som e pelo imediatismo que as tecnologias da informação e comunicação proporcionam aos seus utilizadores. Como exemplifica Pennac,

“- Enquanto que a televisão, e até o cinema, se virmos bem... está lá tudo, não temos de fazer qualquer esforço, está tudo mastigado, a imagem, o som, os cenários, a música de fundo para o caso de não se entender a intenção do realizador...

- A porta que range para indicar o momento de ter medo...

- Na leitura é necessário *imaginar* tudo isto... a leitura é um acto de criação permanente.” (Pennac, 1998: 24)

Trata-se de uma cultura que satura o indivíduo com diferentes tipos de estímulos, negando o direito à imaginação, ao silêncio, à calma e à concentração necessários para mergulhar nas páginas de um livro e absorver o seu conteúdo. Não obstante, as novas tecnologias não devem ser vistas como um inimigo, mas como um aliado da leitura, podendo coexistir de forma equilibrada, almejando a formação eclética do indivíduo, potenciando modos diferenciados de ler e permitindo a aquisição de novos conhecimentos.

A missão da biblioteca escolar é dar aos seus utilizadores uma oferta diversificada, ao nível do formato e do conteúdo, assumindo a leitura lúdica um papel preponderante, através da disponibilização de obras literárias que se ajustem às diferentes faixas etárias e/ou competências de leitura. (Veiga et al., 1997)

A leitura e o prazer que dela se obtém devem começar no berço, sendo que os pais, os educadores e os professores são modelos de leitura e os principais responsáveis pela criação de um ambiente favorável às primeiras leituras que podem tornar-se fundamentais no cultivo do gosto pelo livro, como tão bem espelha a frase de Marcel Proust, ao relembrar as leituras da infância:

“Não há talvez dias da nossa infância que tenhamos tão intensamente vivido como aqueles que julgámos passar sem tê-los vivido, aqueles que passámos com um livro preferido.” (Proust, 1997: 5)

É com este tipo de experiências positivas que se consegue promover nas crianças a vontade e a curiosidade em realizar novas leituras e despertar o prazer da leitura tão ambicionado e que se poderá definir como

“Reading for pleasure refers to reading that we do of our own free will anticipating the satisfaction that we will get from the act of reading. It also refers to reading that having begun at someone else’s request we continue because we are interested in it. It typically involves materials that reflect our own choice, at a time and place that suits us.” (Clark & Rumbold, 2006: 6)

O prazer que advém da leitura demonstra ser um poder transformador, nada fica como antes, o leitor metamorfoseia-se a cada leitura vivida.

A OCDE (2002: 3), através do seu relatório “*Reading for Change*”, conclui igualmente que o prazer da leitura contribui fortemente para o sucesso educativo dos alunos, sendo que o impacto que este tem se sobrepõe às vantagens que advém das condições socioeconómicas das famílias. A leitura poderá constituir um fator preponderante no combate à exclusão e promover a mobilidade social por permitir melhores níveis educacionais. Esta missão assume-se como relevante, dado que

“É na escola, é pelas bibliotecas escolares que os jovens podem e devem ganhar o gosto pelos livros e pela leitura, fazer desta parte do seu quotidiano, dos seus tempos livres, do seu prazer.” (Calixto, 1996:17)

Num estudo efetuado por Strommen e Mates com alunos entre os doze e os quinze anos pode constatar-se a forte ligação que existe entre o prazer que os livros proporcionam aos jovens e a imaginação, entre o modo particular de cada indivíduo perceber o mundo e interpretar a leitura, que se sobrepõe ao imediatismo de outros meios de comunicação. As crianças consideradas leitoras regulares afirmaram nesse estudo, que

“... they love to read because reading stimulates their imagination; takes them to new places; and introduces them to new ideas, events, and elements of human emotion. Several also said that books give them a wealth of detail not available through television and film and told how they imagine a setting or the intensity of emotion in their mind’s eye, something they cannot do when watching television or a movie.” (Strommen & Mates, 2004: 196)

Este mesmo estudo reconhece igualmente o papel crucial que o ambiente familiar desempenha no despertar e na consolidação de uma cultura de leitura através do exemplo e da veiculação de uma atitude positiva relativamente ao ato de ler e que, como afirma o autor dos direitos inalienáveis do leitor,

“Ele continuará a ser um bom leitor se os adultos que o cercam alimentarem o seu entusiasmo em vez de tentarem provar a sua competência, se estimularem o seu desejo de aprender em lugar de lhe imporem a obrigação de recitar [...] se se recusarem a transformar em trabalho forçado o que era um prazer, se mantivermos esse prazer até se transformar em rotina, se edificarem essa rotina sobre a gratuidade da aprendizagem cultural, e se ele próprio descobrir o prazer dessa gratuidade.” (Pennac, 1998: 53)

A biblioteca escolar pode ser a força motriz que desencadeia o prazer da leitura, caso este ainda não tenha surgido, ao dar condições para que seja possível estabelecer-se uma relação de proximidade e de intimidade com o texto, livre das obrigações curriculares e/ou académicas, permitindo ao leitor apropriar-se das palavras do autor, para que o leitor se reveja no que está escrito e viva o que está contido nas páginas do livro, num processo livre e democrático, procurando

“não censurar as leituras deles nem lhes dar a impressão, através das nossas atitudes, de que reprovamos este ou aquele livro, esta ou aquela coleção. Desde que um livro lhes permitiu implicarem-se, descobrir que a leitura pode ser um

prazer, tudo é bom! Haverá sempre tempo, em seguida para lhes fazer descobrir outros livros, para os ajudar a entrar em livros mais exigentes ou que lhes pareçam mais difíceis.” (Poslaniec, 2006: 11)

Em síntese, a biblioteca escolar deve ser capaz de estimular e sustentar o gosto pela leitura, envolvendo as famílias, disponibilizando livros de qualidade e adequados às diferentes faixas etárias e competências de leitura, promovendo o contacto regular com autores e ilustradores, dinamizando atividades que permitam o envolvimento dos leitores com o texto, o contexto, as ilustrações, caso existam, e outros elementos paratextuais, ou simplesmente oferecer um ambiente propício para a leitura. Possibilitar a criação de mundos imaginários, com cenários e personagens próprios, que levem os leitores a submergir num outro mundo, em que o livro é um amigo sempre disponível.

A biblioteca escolar pode percorrer inúmeros caminhos para formar leitores e despertar o prazer da leitura, mas terá uma única garantia:

“Será um trabalho demorado, intenso, exigente, com avanços e recuos, sucessos e insucessos, e sobretudo desafios constantes.” (Silva, 2000: 218)





## Capítulo II – A escola e os programas curriculares de L2

### 2.1 – O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Para alcançar o objetivo primordial que é a harmonização de práticas de ensino de línguas estrangeiras, o Conselho da Europa aprovou, em 2001, um documento denominado “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (QECR), o qual se insere no projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural”. Esta obra não pretende ser um conjunto de normas rígidas, mas antes promover a reflexão por parte de todos os que trabalham no ensino de línguas sobre as suas práticas, de modo a favorecer a aproximação entre os que ensinam e os que aprendem, conduzindo à descoberta do caminho a trilhar para alcançar os objetivos pretendidos. Segundo o próprio documento,

“O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação” (Conselho da Europa, 2001: 19)

A adoção de regras comuns ganha maior pertinência nos dias de hoje se considerarmos que a mobilidade dos indivíduos no espaço da União Europeia, para dentro e para fora dela, é crescente, seja por questões de trabalho, estudo ou lazer. Deste facto decorre, muitas vezes, a necessidade de reconhecimento de habilitações dos migrantes e das competências linguísticas/comunicativas que detêm de modo a facilitar a sua inserção no mercado de trabalho ou no nível adequado para o prosseguimento de estudos. Uma base comum de trabalho, reconhecida por todos, constitui-se como um facilitador para a cooperação e a mobilidade europeia, conferindo uma maior transparência aos processos de reconhecimento ou certificação das qualificações obtidas (Conselho da Europa, 2001).

Com o objetivo de contribuir para a transparência e uniformização dos processos, foram definidas escalas de desempenho para as competências a avaliar que garantam a inserção de aprendentes no perfil adequado em qualquer país aderente a este quadro. Pela objetividade e clareza de critérios é possível abolir barreiras linguísticas ao evitar discrepâncias nos sistemas de avaliação, elaboração e reconhecimento de desempenho linguístico.

Através deste documento, a cooperação na área das línguas entre os diferentes países é facilitada e reforçada ao serem estabelecidas regras comuns para alunos, docentes, examinadores, autores de manuais e políticos, servindo de base de trabalho e de reflexão sobre as práticas dos países europeus na aprendizagem e ensino de línguas.

Para promover a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas na Europa, o Conselho Europeu elaborou outro instrumento a ser aplicado concomitantemente com o QECR, o Portfolio Europeu de Línguas (PEL). Este é um documento que

“permitirá aos aprendentes fazer prova da sua progressão para uma competência plurilingue, registando toda a espécie de experiências de aprendizagem num grande leque de línguas que, de outro modo, ficaria por certificar e por conhecer. Pretende-se que o Portfolio encoraje os aprendentes a actualizar regularmente os registos sobre a sua auto-avaliação (em todas as línguas).” (Conselho da Europa, 2001: 44)

Este documento encontra-se dividido em três partes: Passaporte de Línguas – registo das competências linguísticas do aprendente, das qualificações obtidas e das experiências linguísticas e interculturais efetuadas; Biografia de Línguas – reflexão sobre as experiências de aprendizagem e de utilização de línguas, e ainda, o registo do que espera poder alcançar no futuro; Dossier – compilação de documentação diversa (testes, fotografias, postais, trabalhos de casa ou de grupo, composições, etc.) sobre a qual o aprendente deve refletir enquanto objetos de aprendizagem e de utilização da língua.

O aprendente regista a informação no PEL de acordo com parâmetros que decorrem do QECR, sendo por isso fundamental para a validade e credibilidade deste instrumento a honestidade e responsabilidade por parte de quem o preenche. Só assim será possível aos profissionais das línguas delinear o perfil dos indivíduos e traçar um percurso de aprendizagem coerente e conducente ao sucesso.

Estes dois documentos respondem também a um dos objetivos do Conselho da Europa, que é a adoção de medidas que promovam uma maior unidade entre os seus membros, razão pela qual não poderá ser esquecida a cultura dos povos. A diversidade linguística e cultural é encarada não como um obstáculo à comunicação, mas sim como um fator de enriquecimento e de diversidade. É através do contacto com outras línguas que se torna possível interagir com outros povos europeus, facilitar a mobilidade e a intercompreensão e consequentemente erradicar sentimentos xenófobos, preconceituosos e discriminatórios:

“O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permite, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais.” (Conselho da Europa, 2001: 73)

## **2.2 – Orientações programáticas para a aprendizagem da L2**

Em Portugal, o ensino das diferentes disciplinas é regulamentado por regras específicas que são de implementação obrigatória na prática letiva por parte dos docentes. Os conteúdos lecionados obedecem ao que está estabelecido nos programas curriculares e mais recentemente nas metas curriculares definidas pelo Ministério da Educação e Ciência. De acordo com a informação constante no sítio da Direção Geral de Educação,

“Os Programas constituem-se como documentos curriculares de referência para o desenvolvimento do ensino, apresentando, de forma detalhada, as finalidades de cada disciplina, os objetivos cognitivos a atingir, os conteúdos a adquirir e as capacidades gerais a desenvolver.” (Ministério da Educação e Ciência, n.d.)

Estes programas apresentam-se como um documento basilar para a construção das aprendizagens efetuadas pelos alunos ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória. Com base em estudos científicos e na prática bem-sucedida de outros países, foram estabelecidas Metas Curriculares, cuja aplicação se tornou obrigatória a partir do ano letivo de 2013/2014,

“nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos” (Ministério da Educação e Ciência, n.d.)

e que têm como principais virtudes, delinear os objetivos a atingir, apontar os conhecimentos fundamentais a lecionar para cada ano/disciplina e apoiar a planificação e organização do ensino tendo em consideração, nomeadamente, as provas de avaliação externa a realizar pelos alunos.

No que concerne à aprendizagem de uma segunda língua, o Ministério de Educação e Ciência oferece aos alunos um número limitado de opções, que são o inglês, o francês, o alemão e o espanhol. Considerando a importância que a língua inglesa assumiu no panorama internacional, sobretudo nas últimas décadas, tornou-se obrigatória, por opção governamental, a aprendizagem de cinco anos de língua inglesa, que se inicia no quinto ano de escolaridade e termina no nono ano de escolaridade. A obrigatoriedade imposta não invalida, no entanto, que os alunos possam prolongar essa aprendizagem por mais dois ou mesmo três anos, se assim o desejarem, no seu percurso académico durante o ensino secundário. Presentemente, é também obrigatória a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira com início no sétimo ano de escolaridade. Concomitantemente, um grande número de escolas oferece a possibilidade da aprendizagem precoce da língua inglesa no primeiro ciclo, nas denominadas Atividades de Enriquecimento Curricular, assumindo até ao final do ano letivo 2014/2015 um carácter facultativo.

Na impossibilidade de a maioria das escolas poder oferecer aos alunos as quatro opções de línguas estrangeiras, estas planeiam a sua oferta tendo por base as escolhas feitas pelos alunos, o corpo docente que têm nos seus quadros e as diretrizes estabelecidas para a organização das turmas.

O Ministério da Educação e Ciência afirma a importância da aprendizagem das línguas estrangeiras ao longo do percurso escolar efetuado pelos alunos como tendo

“um papel relevante na formação integral dos alunos, não apenas no que diz respeito aos processos de aquisição dos saberes curriculares, como também na construção de uma educação para a cidadania.” (Moreira, *et al.*, 2001: 2)

Considerando o contexto europeu em que Portugal se insere, reconhece igualmente a necessidade da aquisição de competências ao nível do plurilinguismo e do pluriculturalismo, enquanto ferramentas comunicacionais e alicerces de uma educação cívica, democrática e humana. As línguas são um meio de construção identitária através de

um processo dialético com outras culturas, favorecendo uma atitude crítica perante uma realidade diferente e contribuindo para o crescimento de cidadãos interventivos e autônomos.

Analisando os programas constata-se que são apontadas razões diferentes para justificar a aprendizagem das respectivas línguas. No programa de Inglês é referido que

“a língua inglesa tem vindo a adquirir o estatuto de primeira língua na comunicação mundial: na comunidade negocial, nas tecnologias globais de informação, na ciência e na divulgação científica, de entre outras.” (Moreira *et al.*, 2001: 2)

No programa de Francês, para além de constar o argumento da proximidade entre as línguas salienta-se que

“Dado que o Francês é uma das línguas maternas mais faladas na Europa, uma das línguas oficiais da União Europeia e de vários organismos internacionais, a aprendizagem desta língua dá resposta a necessidades políticas, sociais e profissionais.” (Santos *et al.*, 2001:iv)

No que concerne ao programa de Espanhol é colocada a tónica no sucesso das aprendizagens, considerando a proximidade

“um factor de facilitação que estimula a motivação e o sucesso, não só pelas características das duas línguas (português e espanhol), como pela proximidade geográfica, que permite contínuos contactos socioculturais, tão importantes na aquisição de uma língua.” (Fernández, 2002:5)

Não deixa, no entanto, de reconhecer que o elemento facilitador pode transformar-se num obstáculo, principalmente se não forem tidas em consideração as diferenças existentes entre as duas línguas.

Quanto ao programa de Alemão, este salienta que

“O conhecimento da língua alemã apresenta-se como uma mais-valia preciosa para os estudantes, tanto a nível social como profissional, quer eles optem por um prosseguimento de estudos superiores, quer pelo ingresso imediato na vida activa.” (Vilela, Lapa, & Mota, 2001: 3)

Todos os documentos supracitados referem a relevância que tem nos dias de hoje a aprendizagem de línguas estrangeiras como fator comunicacional, facilitador de interação social, transmissor de valores e construtor de identidade.

### 2.3 – Orientações programáticas da leitura em L2

A leitura e a sua importância na aprendizagem das línguas estrangeiras estão presentes nos programas dos quatro idiomas que são oferecidos aos discentes nos estabelecimentos escolares nacionais. De acordo com o que se encontra definido nas Metas Curriculares, pretende-se que os discentes se habituem desde cedo a fazer leituras diversificadas, motivando-os para esta atividade, que inicialmente se realiza a partir de pequenos textos, mas que, a seu tempo, passará a ter um carácter mais extensivo (Ministério da Educação e Ciência, 2013: 4). É um dos cinco domínios de referência a ter em

consideração na aprendizagem da língua e que, em articulação com os restantes quatro domínios, ajuda a consolidar as aprendizagens efetuadas. Não constando nos programas de língua inglesa uma definição de leitura, poder-se-á recorrer ao conceito equivalente que se encontra plasmado no Programa de Português do Ensino Básico e que se passa a citar:

“Entende-se por *leitura* o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal.” (Reis, Dias, & Cabral, 2009: 16)

No que se refere aos primeiros anos de aprendizagem, esta relação com o texto reveste-se de um carácter funcional e imediato que permite ao aprendente perceber frases relacionadas com a identificação ou a rotina diária, progredindo para pequenos textos como postais ou *e-mails*, passando para textos narrativos e jornalísticos, e culminando com a leitura em extensão que deverá cultivar o prazer pela leitura em língua estrangeira. (Ministério da Educação e Ciência, 2013: 46)

A tipologia de textos a estudar está diretamente ligada às diferentes temáticas em estudo, podendo consequentemente ser bastante diversificada, passando pelo texto literário e incluindo contos, romances ou fábulas, pelo texto jornalístico, por cartas, ou pela publicidade, etc. As atividades em torno dos textos abarcam processos de antecipação através de estratégias de especulação de sentidos a partir de elementos para-textuais, conhecimentos prévios do leitor sobre a temática do texto; processos de produção de sentido, através da identificação do conteúdo e intenção do texto, inferências e reconhecimento de convenções linguísticas e sociais; e processos de avaliação do texto nos quais podem ser expressas opiniões sobre o mesmo, ser feitas novas interpretações partindo de outras perspetivas, ou ainda partir para a produção de outros textos com base na leitura efetuada. (Departamento de Educação Básica, 1997: 38)

As orientações dos programas determinam que a leitura a realizar nas diferentes línguas deve de ser adequada ao nível de competência linguística dos alunos e maturidade psicológica, sendo que o grau de complexidade dos textos é crescente ao longo da aprendizagem. Os discentes devem ser capazes de interpretar, analisar e avaliar um leque diverso de textos escritos de acordo com o seu nível de competências linguísticas. (Vilela *et al.*, 2001: 7)

Através da leitura em língua estrangeira, o aluno tem a possibilidade de aprender, ativar e consolidar aspetos dessa outra língua, como o vocabulário e a sintaxe e tornar-se num leitor mais eficiente, que consegue usufruir do prazer da leitura.



## Capítulo III – Leitura extensiva

### 3.1 – Leitura extensiva: caracterização e objetivos

O termo “leitura extensiva” é amplamente utilizado em contexto educativo, nomeadamente no que se refere às disciplinas de línguas, tanto materna como línguas segundas, para designar um tipo de leitura que pode ser diversificada em termos de temática e que é feita em quantidade, extensão, em que o indivíduo que a realiza está mais preocupado em obter o sentido geral do texto do que o significado de cada palavra com que se depara. Contrasta com a designada “leitura intensiva”, que tem um valor mais didático, de aprendizagem da língua, do vocabulário e da compreensão plena de um texto (Bamford & Day, 1997). Uma não se sobrepõe à outra, dever-se-á reconhecer que ambas se complementam na persecução dos objetivos referidos e que correspondem também, muitas vezes, a suportes e tipologias textuais distintas, bem como a motivações diferenciadas dos leitores.

Concentrada mais no conteúdo do que na forma, a leitura extensiva é caracterizada por ser longa, pouco aprofundada, silenciosa e solitária, gerando ritmos diferenciados de aluno para aluno, uma vez que não exige que o leitor processe um determinado número de palavras por minuto, nem requer um limite de tempo para a cumprir. O aluno goza de total autonomia para concretizar o ato de ler, sem imposições ou constrangimentos, por não ter que se submeter à supervisão direta de terceiros. Considera-se igualmente que é uma leitura que vai ao encontro dos interesses, do conhecimento e da experiência do leitor, tendo esta liberdade para escolher o local e o momento em que a irá realizar.

No que concerne à compreensão do texto, esta é feita como um todo, numa perspetiva descendente (Nuttall 1996), em que se vai do sentido geral do texto para a compreensão do particular. Apesar de poder ser necessário realizar esta leitura num número variado de sessões, o sentido do texto não fica comprometido, dependendo da capacidade do leitor relembrar o que leu anteriormente, não quebrando o fio que liga a narrativa. É permitida ao leitor uma maior liberdade de interpretação e de crítica, uma vez que, inevitavelmente, o que se lê será filtrado pelo seu olhar individual e pela forma como percebe o mundo, ou seja, pela sua idiossincrasia. A subjetividade do leitor é responsável pela criação do seu horizonte de expectativas que, em concordância com as teorias de Husserl e Gadamer citadas por Carlos Ceia, este investigador define como:

“quando lemos um texto literário, o nosso horizonte de expectativas actua como a nossa memória literária feita de todas as leituras e aquisições culturais realizadas desde sempre.” (Ceia, 2014: em linha)

Considerando a oferta que existe atualmente, o indivíduo deve adotar uma atitude crítica, de molde a seleccionar convenientemente os seus projetos de leitura em consonância com os temas, os géneros, as tendências e os autores com os quais sinta maior afinidade.

Assim como acontece com a leitura em língua materna, a leitura em L2 depende do conhecimento que o leitor tem sobre o tema e o nível de desenvolvimento vocabular e de sintaxe dessa mesma língua. Estes pré-requisitos irão ditar o nível de compreensão que o

leitor atinge perante um dado texto e, eventualmente, o prazer que dele poderá extrair. Concludentemente, o mesmo texto poderá originar diferentes níveis de leitura, dependendo das competências – e do quadro de referências – de quem o lê.

Pelo facto de a leitura extensiva beneficiar a compreensão, esta deve ser valorizada, apoiada e estimulada. Este tipo de leitura aproxima os alunos da leitura real, do dia a dia, podendo inclusivamente ter como objetivo a aprendizagem ou o aprofundamento de determinada temática, o que pode ser um elemento motivador para determinados alunos, não devendo por isso ser limitada a obras literárias, para além do simples entretenimento lúdico.

O objetivo desta estratégia didático-pedagógica é o de criar o gosto pela própria leitura, promovendo-a de forma autónoma e voluntária. Possibilita ainda o desenvolvimento de competências para aceder a leituras cada vez mais complexas e permite um melhor conhecimento da cultura alvo. Na impossibilidade de um indivíduo passar algum tempo no país da língua alvo, a melhor forma de aprender um idioma e adquirir uma maior proficiência é, sem dúvida, ler em extensão. Em defesa da hipótese do prazer na leitura e do seu contributo para a melhoria da competência linguística numa língua estrangeira, Krashen afirma que

“Self-selected recreational reading, may not, by itself, be enough to guarantee students’ reaching the highest levels of competence in another language. But there is no question that it is effective, that time spent in free reading is more efficient in terms of language development than a similar amount of time spent in traditional instruction.” (Krashen, 2006: 4)

Infelizmente as práticas escolares não têm sido eficazes no incentivo e desenvolvimento de uma prática de leitura em L2 por parte dos alunos, pelo que os seus benefícios dificilmente poderão ser observados e muito menos quantificados, um pouco à semelhança do que também acontecia com a língua materna. Parte deste problema poderá dever-se ao facto de ser difícil, tanto para alunos como para professores, aceder a material de qualidade, suficientemente interessante e heterogéneo, para ir ao encontro dos gostos e do nível de proficiência dos discentes (Krashen, 2006). Num contexto de limitação material, dificilmente se poderá motivar para a leitura, dado que a quantidade, a qualidade e a diversidade são fundamentais para atrair um número alargado de potenciais leitores:

“Extensive reading is a prime means of developing a taste for foreign language reading. All it requires is a library of suitable reading material.” (Bamford & Day, 1997: 2)

O desenvolvimento de uma prática sustentada de leitura extensiva em L2 por parte dos alunos deverá ter em consideração dois fatores essenciais: primeiro, o gosto que possam retirar dessa atividade permite que ela se desenvolva e perdure; segundo, a diversidade do material é determinante para cativar e satisfazer as necessidades de leitura mais variadas, transformando os alunos em melhores leitores.



### 3.2 – Vantagens e constrangimentos dos *graded readers* na leitura extensiva

No decurso da prática letiva, os docentes de L2 recorrem geralmente a uma grande variedade de materiais didáticos para alcançar os objetivos previamente definidos. No que concerne à leitura extensiva no ensino básico, os docentes optam frequentemente pela leitura de *graded readers*, enquanto, no ensino secundário, para os dois primeiros anos, são sugeridos contos e apenas no 12º. ano aparece a leitura de obras integrais. Estas são as orientações constantes nos respetivos programas, sendo que, atualmente, os manuais escolares já incluem nos materiais anexos um pequeno livro para este efeito e a respetiva exploração com múltiplas atividades.

A grande vantagem da leitura de *graded readers* é o facto de estarmos perante um texto construído para um determinado nível de proficiência, em que deverá apenas surgir vocabulário, estruturas gramaticais e expressões da língua segunda que o aluno reconhece. A leitura é feita com uma “rede de segurança” e desenrola-se com menos constrangimentos, menos pausas e a um ritmo mais célere.

Da experiência adquirida ao longo de alguns anos de docência é, contudo, possível observar que nem todos os alunos consideram estas leituras como uma experiência aprazível, que incentive a outras leituras em L2, tal como seria desejável. Tão pouco contribuem para isso muitas das atividades de pós-leitura:

“We were all required to read graded readers in the first two years, something that I did not really enjoy doing. Upon reflection, this was mainly because the contents were not that interesting (most of the readers were simplified classics) and culturally not very suitable (I could not relate to what happened in the stories). What I disliked most was the book report that I had to do after I finished each book. It was a real torture having to write in English when you were not really ready to write. (Renandya, 2007: 137)

A falta de motivação, o estranhamento, a ineficácia das estratégias utilizadas, a falta de oportunidades para utilizar a língua alvo e a pouca qualidade da informação veiculada, para além do questionável valor literário dos textos assim criados, estão na base das débeis aprendizagens em L2 através desta metodologia de leitura. O facto de estarmos perante livros “fabricados” pode ser considerado uma desvantagem por não apresentarem situações comuns, passíveis de serem vivenciadas no dia a dia de um falante da língua estudada. O próprio QERL refere a este propósito a importância do aprendente se expor ao uso autêntico da L2, nomeadamente, através da leitura de “textos escritos não adaptados, não progressivos e autênticos (jornais, revistas, histórias, romances, sinalizações públicas e avisos, etc.)” (Conselho da Europa, 2001: 201)

A introdução do livro-álbum no contexto da leitura extensiva constitui uma alternativa aos *graded readers* pelo apelo que o seu conteúdo produz nos alunos e por dar prioridade principalmente ao prazer de ler, o que é reconhecido por estudos que concluem que “regular reading of high interest, well-illustrated story books has a facilitative effect upon the learning of a second language. (Mangubhai, 2001: 7)



## Capítulo IV – O livro-álbum

### 4.1 – Características do livro-álbum

O termo “livro-álbum” é composto por duas palavras, dois substantivos, que se referem a códigos considerados distintos, a palavra e a imagem, respetivamente. Estas duas realidades constituem os dois pilares fundamentais que se entrecruzam um no outro e que culminam numa obra que assenta na cumplicidade entre a escrita e a imagem/ilustração.

A Association for Library Service to Children, que anualmente atribui a Caldecott Medal, um dos prémios americanos mais importantes no que concerne à ilustração, aponta como critério para a sua definição o seguinte:

“A “picture book for children” is distinguished from other books with illustrations, is one that essentially provides the child with a visual experience. A picture book has a collective unity of story-line, theme, or concept, developed through the series of pictures of which the book is comprised.” (ALSC, 2008)

Esta definição põe a ênfase na questão da ilustração como fator distintivo deste tipo de livro e reconhece o seu contributo na construção da mensagem do livro-álbum.

Sipe defende que o livro-álbum assenta na interação entre texto e imagem e descreve-a como uma sinergia, em que os dois elementos juntam as suas forças para produzir um determinado resultado, em que ambos são essenciais na construção da narrativa. Não considera que exista apenas a soma de dois códigos, mas sim, a criação de uma nova entidade. (Sipe, 1998). Este autor refere ainda uma teoria de Nodelman, segundo a qual se gera uma tensão entre os dois elementos presentes na página, condicionando-se mutuamente em que “the two forms, text and image, interrelate so that neither overwhelms or ‘possesses’ the other.” (Wolfenbarger & Sipe, 2007: 273). Estas duas formas de expressão demonstram a sua força no livro, sem que uma se tenha de subjugar à outra, em que uma não pode ser perçecionada sem a outra, dado que existe uma relação estreita e cúmplice na construção de uma narrativa. Sipe, citado por David Wiesner, afirma que “In a picture book words and picture combine to create something greater than the text or images alone.” (Wiesner, n.d.). Poder-se-á igualmente considerar o livro-álbum como “fruto de um diálogo cúmplice, desafiador e instigador, entre linguagens distintas que se unem, complementando-se e misturando-se, para contar uma história” (Ramos, 2010: 30)

Jesus Diaz Armas acrescenta a este respeito que, perçecionado como uma só entidade, “el efecto que busca el álbum es la percepción global, completa, por parte del lector (Diaz Armas, 2008: 45). O leitor procede a uma descodificação simultânea de ambos os códigos, fundindo-os num só. Segundo Diaz Armas, este processo põe em evidência uma das funções do livro-álbum que é a da economia, sendo que o que é acrescentado pelo contributo da imagem, que tem um papel mais descritivo, já não terá de constar no texto.

Procurando esclarecer a dualidade imagem e texto, Sipe e Wolfenbarger (2007: 274) apontam as sugestões avançadas por Nikolajeva e Scott, segundo as quais existem cinco formas de interação com que o leitor se pode deparar:

1) symmetry – palavra e imagem veiculam o mesmo sentido;

- 2) complementary – cada um veicula informação;
- 3) enhancement – cada um acrescenta informação relativamente ao outro;
- 4) counterpoint – palavra e imagem contam histórias diferentes;
- 5) contradiction – palavra e imagem não só são diferentes como também opostas, exigindo que o leitor entre no jogo criado e reconheça a ironia que este gera.

Ao elencar a ligação entre texto e imagem, Diaz Armas (2008) contempla ainda a “substitución”, na qual se enquadram os denominados “wordless picturebooks”, onde a imagem se apresenta como único suporte da narrativa, o que exige uma intervenção mais ativa do leitor na interpretação e construção da narrativa.

Ao analisar a imagem dos livros-álbum atuais poder-se-á constatar que “Hoje em dia as ilustrações vão muito além do “simples” desenho, cada vez mais existem novas técnicas, novas tendências de ilustração desde o recorte, a colagem, a pintura, a fotografia, entre outras, mas todas estas novas formas têm sempre como objetivo cativar e motivar o leitor.” (Nunes, 2012: 32)

Por sua vez, Ramos vê a imagem como um filtro através do qual é percebida toda a narrativa. A história é recriada numa outra linguagem, neste caso, a da imagem, fornecendo pistas ao leitor através da construção de sentido por entre os espaços em branco do texto. Consequentemente, a imagem redimensiona a compreensão do texto ao permitir “reconhecer personagens, identificar emoções ou sentimentos, perceber o evoluir de uma acção e localizá-la no espaço e no tempo.” (Ramos, 2010: 12). Segundo a autora, para além da importância que a ilustração assume na veiculação de sentidos, a sua presença em livros dirigidos para a infância permite que desde cedo haja um contacto e uma sensibilização dos mais novos às artes plásticas, que aliadas à literatura, permitem a este público estabelecer uma ligação mais significativa com o livro.

Sobre esta questão Ramos refere que a ilustração é um

“Elemento essencial das publicações de potencial receção infantil, a ilustração marca de forma decisiva o encontro precoce da criança com as artes plásticas, abrindo-lhe as portas de um mundo mágico e condicionando a sua relação com o livro, com a literatura e com a própria arte” (Ramos, 2010: 27).

A ilustração acrescenta o que a palavra não diz, preenche espaços em branco, com pormenores que detêm o olhar do leitor, permitindo que através da sua imaginação proceda à interpretação da história que poderá ser ampliada pela releitura, que proporciona, regra geral, novas descobertas e novas leituras. De acordo com Durán, citada por Diaz Armas (2008), as imagens têm uma função antecipadora por apresentar elementos cujo significado é dado no decorrer da leitura. Segundo este autor é igualmente através delas que acedemos a dados como o tempo e o espaço da narrativa, características físicas das personagens ou a sua importância através da composição da página.

Para além das funções do texto e da imagem, existe uma terceira componente deste tipo de publicações que não deve ser esquecida, que é a função que o *design* desempenha no livro-álbum. O *design* dita as opções gráficas, o arranjar da página, as cores, o tamanho e tipo de letra, a sua inserção na página, o formato do livro, a capa, a contracapa, as guardas. Todos estes elementos paratextuais, que neste tipo de livro fazem parte integrante

da história, chamam o leitor e atraem-no à leitura, antecipando, dando pistas, retomando um objeto, uma personagem ou uma cor que podem servir de fio condutor, ajudando a reforçar a ideia principal da história. Concomitantemente, estes elementos paratextuais têm o papel de provocação e sedução do potencial leitor, desencadeando o riso de quem é surpreendido e despertando a curiosidade.

O *design* e o cuidado na composição dos elementos paratextuais têm vindo a assumir uma relevância crescente pelo seu contributo na construção do livro-álbum e também por questões comerciais (Ramos, 2007). Este tipo de livro transforma-se num objeto artístico apetecível, não só por parte das crianças mas também dos pais, dos educadores e dos outros leitores que apreciam a sua estética, ao nível da riqueza, da beleza, da complexidade e do prazer que tem para oferecer.

O livro-álbum é tradicionalmente reconhecido como um “género” direcionado para um público infantil, constituído predominantemente por pré-leitores, uma vez que a criança pode não possuir ainda o domínio do código escrito. A imagem assume-se como um suporte para a compreensão da história, ajudando na apropriação do texto escrito. Segundo Colomer igualmente citada por Diaz Armas,

“la imagen ha brindado una buena solución al dilema de ofrecer historias escritas a niños y niñas capaces ya de entender historias bastante complejas si las oyen, pero aún sin habilidad de lectura suficiente para comprenderlas a través del escrito” (Diaz Armas, 2008: 46).

Apesar de o livro-álbum se apresentar como uma boa solução para fazer chegar até aos mais jovens histórias escritas, as suas fronteiras não se encerram neste universo dos pré-leitores e dos leitores em fase de iniciação da aprendizagem da leitura. Verifica-se um crescimento na criação de livros-álbum para outros públicos, adolescentes, jovens adultos e adultos, que apresentam narrativas que contemplam diferentes níveis de leitura e procedimentos narrativos muito complexos (como a metaficcionalidade, por exemplo), apesar de, num primeiro momento, enganarem pela brevidade ou mesmo pela ausência de texto e pelo formato que apresentam: “The shorter text does not indicate easier material; the readability of picture books often exceeds the age level for which they are intended due to their complexity of vocabulary and density of information” (Costello & Kolodziej, 2006: 28).

No mesmo sentido vão outros investigadores ao afirmarem que

“As picture books have progressed from simple to complex in storytelling and theme, from childish to sophisticated in subject matter and art, educators at all levels are gaining new respect for them.” (Bloem & Padak, 1996: 49)

Os próprios escritores e ilustradores fazem a apologia de um novo olhar, mais atento e ausente de preconceito, que permita descobrir novos horizontes de leitura:

“The simplicity of a picture book in terms of narrative structure, visual appeal and often fable-like brevity might seem to suggest that it is indeed ideally suited to a juvenile readership. It's about showing and telling, a window for learning to 'read' in a broad sense, exploring relationships between words, pictures and the world we experience every day. But is this an activity that ends with childhood, when at some

point we are sufficiently qualified to graduate from one medium to another? Simplicity certainly does not exclude sophistication or complexity; any serious reader, writer or artist would know that the truth is otherwise.” (Tan, 2001: 4)

#### 4.2 – O livro-álbum e a motivação para a aprendizagem e a leitura em L2

Na esmagadora maioria dos estabelecimentos escolares recorre-se aos manuais por oferecerem possibilidade de aprendizagem estruturada da língua estrangeira. Apesar de se reconhecer a ajuda que dão na docência, são óbvias as suas limitações, nomeadamente no que concerne à apresentação de textos autênticos. A autenticidade é uma característica que deveria ser valorizada nos materiais didáticos a que os alunos têm acesso, de modo a aproximá-los o mais possível do universo “real” da língua em estudo. O livro-álbum é uma das formas de acrescentar esse ingrediente à aprendizagem, abrindo portas para uma nova dimensão que convida o aluno a interligar sentidos. Diversos estudos realizados nos últimos anos confirmam as potencialidades da sua utilização em ambiente escolar, independentemente do nível etário, subsistindo, porém, uma certa renitência, por parte de docentes e discentes, relativamente à sua apreensão como objeto literário, por perdurarem noções preconceituosas e erradas a respeito deste formato: “Some teachers and students may not understand the opportunities offered by picturebooks to learn about literary theory, literary elements, and visual elements of art and design.” (Pantaleo, 2012: 54).

As oportunidades de aprendizagem e consolidação das diferentes competências linguísticas através do livro-álbum são reconhecidas por outros académicos:

“Picture books provide the springboard for all four language skills – listening, speaking, reading, and writing. When language learners look at the illustrations and talk about the book, when they read the text and write their own close captions under the pictures, they are exposed to language experiences that are truly authentic and stimulating.” (Belsky & Ed, 2006: 30)

De acordo com a International Reading Association (2009) são exigidas aos alunos competências no que diz respeito a diferentes literacias. Estes devem de ser capazes de ler, escrever, ouvir, visualizar, interpretar diferentes tipos de textos, em diversos suportes e que podem incluir palavras, imagens, movimento e sons, de molde a comunicar de forma adequada e a pensar de modo crítico, sendo, por isso, pertinente a integração do livro-álbum nas atividades letivas para a consecução de algumas destas finalidades.

Constata-se igualmente a heterogeneidade do público a que o livro-álbum se dirige e os diferentes objetivos que permite alcançar, considerando que “Picturebooks represent a unique visual and literary art form that engages young readers and older readers in many levels of learning and pleasure.” (Wolfenbarger & Sipe, 2007: 273)

É pela conquista do prazer de ler e pelo envolvimento do leitor na interpretação dos dois tipos de texto que se pretende promover a aprendizagem, dado que “contemporary picturebooks are filled with new forms, images, and intersections, and are vital spaces for collaborative imagination and inquiry; they should be central to the future work of teaching, learning, and research. (Wolfenbarger & Sipe, 2007: 280)

Na construção da aprendizagem, a barreira linguística pode tornar a leitura em algo de penoso e constrangedor, aquando da constatação, por parte do leitor, da sua ainda incipiente capacidade de leitura, por possuir um leque de vocabulário reduzido. A presença da imagem do livro-álbum e o seu lugar de primazia poderá revelar-se um auxiliar fundamental para ultrapassar esses constrangimentos e permitir ao aprendente construir significado e colmatar as lacunas de sentido originadas pela falta de um vocabulário mais rico, evitando assim o recurso sistemático ao dicionário e o consequente corte do fio da leitura. São necessários alguns cuidados na seleção das leituras a fim de se confirmar a sua adequação quanto ao grupo de alunos, dado que “some students will need special help with certain reading subskills; others will need extra encouragement to read, and assistance in choosing enjoyable books at a suitable linguistic level. (Bamford & Day, 1997: 4).

Considerando que uma parte razoável da narrativa é veiculada pela ilustração, a experiência visual compensa largamente a falta de compreensão do código escrito de modo a sustentar o interesse pela atividade. A imagem presente no livro-álbum ajuda o leitor a prever o que vai acontecer, suscita a curiosidade e a necessidade de confirmação de hipóteses formuladas pelo que é um elemento motivador, que prende o leitor e o incentiva a continuar a leitura, ultrapassando obstáculos: “La anticipación tiene también repercusiones en el aprendizaje lectoescritor, ya que adquiere la forma, en ocasiones, de una invitación para proseguir, para pasar la página.” (Díaz Armas, 2008: 52)

A avaliação dos livros a utilizar é fundamental para alcançar os objetivos almejados, estejam eles relacionados com a aprendizagem de conteúdos específicos ou com momentos de leitura por prazer: “When evaluating books, teachers should focus on the elements that are most relevant to the purpose on hand and select a variety of picture books for use in their content area classes” (Costello & Kolodziej, 2006: 28). A crescente publicação de livros-álbum veio facilitar em certa medida essa seleção, pelo que “the plethora of picture storybooks almost guarantees that appropriate ones can be found for whatever content or theme students want to explore. (Malu, 2013: 11). Consequentemente, “by incorporating picture books in content area classrooms, teachers can provide a wider variety of reading material to enhance their curricula. (Costello & Kolodziej, 2006: 32)

Embora se reconheçam as virtudes da introdução do livro-álbum na sala de aula, continua por realizar um estudo mais aprofundado sobre o impacto que poderá ter na aprendizagem de línguas estrangeiras:

“It is blatantly apparent that there is no research related to foreign language learners and response to picturebooks, neither does response to picturebooks highlight language development as such. However, there are some reported research studies, which have mentioned linguistic developments in their results, and which include L2 learners learning English (Mourão, 2012: 68)

Não obstante já terem sido dados alguns passos, nomeadamente no estudo com crianças do ensino pré-escolar e dos primeiros anos do 1º. ciclo do ensino básico, “new research needs to be developed that combines the study of older children’s picturebook reading with their interest in and knowledge of postmodern text structures” (Wolfenbarger & Sipe, 2007: 279).

Na era da imagem, que privilegia diferentes formas de comunicação, “it's clear that older readers, including you and me, remain interested in the imaginative play of drawings and paintings, telling stories, of learning how to look at things in new ways. There is no reason why a 32-page illustrated story can't have equal appeal for teenagers or adults as they do for children.” (Tan, 2001: 4).



## **Parte II – Metodologia**



## Capítulo I – Apresentação do Estudo de Caso

### 1.1 – Investigação Empírica

A segunda parte deste trabalho incide especificamente na apresentação das técnicas e respetivos instrumentos que permitam uma análise da realidade presenciada, e a partir dos quais são tiradas as devidas conclusões.

Partindo da pergunta de investigação formulada inicialmente “Como é que a Biblioteca Escolar poderá contribuir para a leitura em língua inglesa?”, considerou-se que a melhor metodologia a adotar para a obtenção de uma resposta seria a de estudo de caso. O estudo de caso é, segundo as palavras de Yin, “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005: 32). Com este estudo pretende analisar-se a realidade de diferentes bibliotecas escolares no que concerne às suas práticas relacionadas com a promoção da leitura em L2, mais particularmente em língua inglesa, através de alguns instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, entrevista, inquérito por questionário e análise documental, contemplando uma investigação de natureza qualitativa e quantitativa. Através da aplicação destes instrumentos, tem-se como objetivo realizar uma pesquisa que permita a verificação empírica, i.e., a “confrontação do corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra” (Pardal & Correia, 1995: 48), que pela análise permitirá tirar conclusões. Desta forma, pretende reconhecer exemplos de práticas existentes no contexto português, procedendo à sua caracterização e avaliação.

Numa primeira fase é feita uma caracterização das bibliotecas escolares e dos hábitos dos alunos que pertencem ao grupo alvo, de modo a perceber quais são as práticas vigentes e os hábitos instalados. Para complementar esta análise e entendidos os diferentes contextos, proceder-se-á posteriormente a uma experiência piloto, que, por se limitar a uma situação específica e isolada, não tem validade universal, mas se apresenta como uma sugestão de prática alternativa, suscetível de reprodução ou de adaptação por outros professores, de acordo com os respetivos contextos de atuação.

Os universos estudados foram selecionados tendo em conta critérios de proximidade física, de modo a facilitar um acesso mais rápido às realidades estudadas; de existência dos mesmos níveis de escolaridade abrangidos pelo estudo; e de inclusão das respetivas bibliotecas escolares na RBE, por pressupor um apetrechamento do acervo com obras atuais e mais diversificadas. Os estabelecimentos selecionados representam três escolas e respetivas bibliotecas escolares do Baixo Alentejo, distrito de Beja, com características diferentes ao nível socioeconómico e em termos de localização, rural e urbana.

## 1.2 – Entrevista

A entrevista é um dos instrumentos de estudo de caso que permite ao investigador “obter as descrições e interpretações dos outros” (Stake, 2009: 81), o que possibilita aceder às múltiplas perspetivas que possam existir sobre um determinado fenómeno. Por outras palavras, consente “ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 192). É possível, através deste instrumento, aceder a uma maior riqueza de informação (Pardal & Correia, 1995: 64), assim como reformular questões de modo a obter uma informação mais pormenorizada, dependendo do grau de estruturação da mesma. Tendo por base a pergunta de investigação, foi construído um conjunto de perguntas que permitissem perceber o grau de envolvimento da escola, da biblioteca escolar e do respetivo professor bibliotecário na motivação para a leitura em língua inglesa.

As perguntas foram estruturadas em torno de áreas determinantes, como a política de aquisições, as atividades constantes no Plano de Atividades da BE e o apoio a iniciativas desenvolvidas pelos departamentos de línguas. Pardal e Correia (1995: 65) referem a existência de dois tipos de entrevista, nomeadamente, a estruturada ou não-estruturada. Considerando a natureza da informação a obter por parte dos entrevistados, nenhuma destas tipologias pareceu a mais adequada, tendo-se optado por uma situação de compromisso entre estas duas modalidades, ou seja, a entrevista semiestruturada. Estes autores avaliam este tipo de entrevista com estando entre dois extremos, constituindo um “compromisso entre a directividade e a não-directividade – [...] certamente de grande utilização em investigação social” (Pardal & Correia, 1995: 65). Deste modo, estabelece-se uma interação entrevistador / entrevistado mais descontraída, na qual, apesar de existir um guião que traça uma linha de orientação pré-definida, “o questionamento do entrevistador vai surgindo, de modo tão natural quanto possível, com precisão e sentido de oportunidade” (Pardal & Correia, 1995: 66). As perguntas elaboradas, ao contrário do inquérito, são meramente orientadoras para a prossecução dos objetivos propostos, dado que cada professor bibliotecário poderá ter experiências diversas e únicas. É uma entrevista semiestruturada que permite que o entrevistado se pronuncie sobre

-“as suas percepções e interpretações que faz de um acontecimento; sobre as suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela as suas representações e referências normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes; reconstitui processos de acção ou mudança e denuncia os elementos em jogo e suas relações, ajudando à compreensão dos fenómenos.” (Pardal & Correia, 1995: 65-66)

Este instrumento permite recolher informações que ultrapassam a rigidez dos números e traz à superfície as reais razões que justificam o *status quo* de cada realidade apresentada.

Os encontros para a realização das entrevistas iniciam-se com alguns esclarecimentos relativamente aos objetivos pretendidos com as mesmas. As respetivas entrevistas, após a anuência dos entrevistados e garantias de confidencialidade, são

gravadas e transcritas *a posteriori*. De modo a não influenciar as respostas, apenas são feitas algumas interrupções que permitem a clarificação de alguns pontos considerados essenciais para o trabalho.

### 1.3 – Inquérito por questionário

O segundo instrumento a ser aplicado é o inquérito por questionário. Trata-se de um “instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante [que] constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica” (Pardal & Correia, 1995: 51). Este instrumento consiste “em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas ... [a um] ... ponto que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 188). A inquirição conduz à verificação de hipóteses teóricas pelo confronto com os números obtidos e através da observação da relação entre as diferentes hipóteses. De acordo com estes mesmos autores, este método é adequado para alcançar os objetivos almejados, uma vez que permite “a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 189), isto é, dos discentes.

Este instrumento consiste num questionário de administração direta, aplicado pelos docentes em contexto de sala de aula que apresenta algumas vantagens, como a possibilidade de ser distribuído a um grande número de inquiridos, o facto de ser barato e o de permitir o preenchimento de forma anónima, garantindo assim a fiabilidade das respostas. Ao contemplar sobretudo questões de tipo fechado, o seu tratamento é fácil e rápido.

O inquérito é aplicado aos alunos a fim de permitir perceber, enquanto leitores e aprendentes de línguas estrangeiras, a sua predisposição relativamente à leitura em L2; a frequência com que o fazem; e o eventual entusiasmo e prazer que daí retiram. Deste modo o perfil do público alvo será traçado de forma rápida e simples.

### 1.4 – Análise documental

Outra forma de recolher dados é através da análise de documentos. Podem surgir dados inesperados, devendo, por isso, proceder-se a uma análise atenta e de mente aberta. Através da definição do trabalho pretendido pode evitar-se a dispersão (Stake, 2009). Neste trabalho, a análise inclui duas variantes, a análise de dados estatísticos e a análise de documentos de forma textual (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Relativamente à análise de dados estatísticos, o principal objetivo é compreender o estado do acervo das bibliotecas no âmbito das línguas estrangeiras e a utilização que a comunidade escolar faz do mesmo. Nesta variante é contemplada a análise do catálogo da BE, do número de requisições, da finalidade das mesmas e das aquisições recentes.

No que concerne à análise de documentos de forma textual, a informação é extraída dos seguintes documentos: o plano anual de atividades da BE, o plano anual de atividades da escola, o projeto educativo e, caso exista, o blogue ou sítio da BE.

Esta metodologia qualitativa serve para efetuar um diagnóstico da realidade das diferentes bibliotecas.

### **1.5 – Experiência Piloto**

Uma experiência piloto poder-se-á entender como “a research project that is conducted on a limited scale that allows researchers to get a clearer idea of what they want to know and how they can best find it out without the expense and effort of a full-fledged study. They are used commonly to try out survey questions and to refine research hypotheses” (Crossman, 2015).

Esta metodologia consistirá numa abordagem à parte prática do trabalho, em que o livro-álbum é utilizado em contexto de sala de aula, com o objetivo de verificar a pertinência da sua utilização na prática didático-pedagógica.

O público alvo selecionado abrange um total de trinta e um alunos de duas turmas, uma do 3º. ciclo e outra do ensino secundário, o que permite perceber o interesse que estes alunos apresentam relativamente a esta a nova forma de leitura que alia diferentes códigos e os diferentes níveis de leitura que daí podem advir.

## **Parte III – Investigação Empírica**





## Capítulo I – Contextualização da amostragem

As escolas seleccionadas para este estudo situam-se na região do Baixo Alentejo, mais precisamente no distrito de Beja, e, para além de partilharem uma área geográfica, têm em comum o facto de estarem integradas na Rede de Bibliotecas Escolares, programa lançado pelo Ministério da Educação e da Cultura em 1996. Esta condição permite assegurar que as bibliotecas em análise se regem por um conjunto de normas comuns, nomeadamente, a existência de um docente com a função de professor bibliotecário, as regras de funcionamento, o sistema de avaliação, a possibilidade de financiamento através de projetos e as práticas ativas e diversificadas de promoção da leitura junto do seu público. Estes itens permitem uma análise comparativa de bibliotecas escolares que se integram em realidades sociais e culturais distintas, no que se refere ao meio social e económico, à dimensão da escola e respetiva comunidade escolar e às políticas e práticas implementadas.

### 1.1 – Caracterização das escolas

A **escola 1** situa-se na capital de distrito, Beja, e é um dos dois agrupamentos de escolas desta cidade. O concelho de Beja, com uma localização central no distrito, conta com 35 734 habitantes. Relativamente à economia, este concelho caracteriza-se pelos serviços, comércio e agricultura. Apesar de um peso significativo do setor terciário, o setor primário, ligado sobretudo à agricultura, à produção animal, à caça e à silvicultura, constitui-se como uma atividade dominante, à qual não é raro associar-se o turismo rural e de natureza, que contribui para o crescimento de uma dinâmica turística que atrai visitantes nacionais e estrangeiros à cidade e área envolvente (Rede Social do Concelho de Beja, 2013).

A escola em análise é sede de um agrupamento criado em 2013 e constituído por 20 estabelecimentos de ensino. A escola conta com 879 alunos no ano letivo de 2014/2015, que se distribuem por turmas de terceiro ciclo e ensino secundário regular, havendo ainda oferta de Ensino Profissional, do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e do Ensino Recorrente. Devido à sua dimensão, à qualidade do ensino ministrado por um corpo docente estável e à diversidade de oferta curricular, esta escola consegue atrair alunos de outros concelhos do distrito com menor capacidade de oferta. Todo o edifício foi recentemente alvo de uma profunda requalificação por parte da Parque Escolar, pelo que proporciona a toda a comunidade escolar um bom ambiente e bem-estar favorável à prática letiva (Inspeção-Geral da Educação, 2011).

Os alunos que frequentam esta escola provêm de meios socioeconómicos diferenciados, havendo menos de 15% dos alunos a necessitar do apoio da Ação Social

Escolar. Mais de 90% dos alunos possuem computador com ligação à Internet. Cerca de 65% dos pais e encarregados de educação possuem como habilitações literárias formação ao nível do ensino secundário e do ensino superior. Em termos profissionais, as atividades mais representativas estão relacionadas com o ensino, a proteção e a segurança e as profissões de carácter técnico de nível intermédio (Inspeção-Geral da Educação, 2011).

Relativamente aos resultados escolares dos alunos, estes encontram-se dentro dos valores esperados e acima dos resultados nacionais nos exames externos nas disciplinas estruturantes, como Português e Matemática, o que gera bastante satisfação pelo trabalho realizado e elevadas expectativas quanto ao seu impacto no futuro académico dos discentes.

Vive-se nesta escola um ambiente tranquilo, com relações baseadas no respeito mútuo, o que se traduz num local favorável ao ensino e à aprendizagem. O bom relacionamento entre discentes, docentes e não docentes é bastante valorizado, assim como a competência e o apoio prestado pelos docentes, dentro e fora da sala de aula.

A **escola 2** situa-se a sul do distrito de Beja e faz parte do único agrupamento de escolas do concelho. Está inserida num concelho em que se contabilizam aproximadamente oito mil habitantes. Em termos económicos, é uma região muito dinâmica, que se dedica sobretudo ao setor primário, agricultura e indústria extrativa. Atravessado por uma das mais ricas províncias metalogénicas da Península Ibérica, este concelho alberga uma das mais importantes indústrias extrativas do nosso país, sendo a par da Câmara Municipal as principais entidades empregadoras do concelho.

A escola 2 é a escola sede do agrupamento, criado em 2012, que é composto por oito estabelecimentos de educação, que servem uma população com 1049 alunos no ano letivo de 2014/2015. Este estabelecimento de ensino proporciona aos discentes alguma diversidade em termos de oferta educativa e formativa. Para além do ensino regular, estes poderão optar por cursos profissionais, vocacionais ou Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF). Não obstante, esta oferta é muitas vezes limitada devido ao número reduzido de alunos que impede a existência de uma maior diversidade. Relativamente ao espaço físico, esta escola esteve sinalizada pela Parque Escolar a fim de ser feita uma intervenção de fundo aos edifícios, o que até hoje não aconteceu. Estas obras são consideradas prementes devido aos sinais de degradação evidentes nos respetivos edifícios, não havendo isolamento adequado à amplitude térmica existente ao longo do ano. Este facto provoca um grande desconforto dentro das instalações, o que prejudica todo um sistema de ensino-aprendizagem.

Neste meio: 21% dos alunos beneficiam do apoio prestado pela Ação Social Escolar e 77% dos alunos têm computador e ligação à Internet. Cerca de 39% dos encarregados de educação dos alunos do ensino básico têm formação a nível do ensino secundário e superior, número que desce para os 25% no que se refere aos encarregados de educação dos alunos que frequentam o ensino secundário. Os pais que exercem atividades

de nível superior ou intermédio são de apenas 19,4% e 15,4%, respetivamente (Inspeção-Geral de Educação e Ciência, 2015b).

No que concerne aos resultados escolares dos alunos, estes encontram-se dentro dos valores esperados, indicando que as práticas organizacionais são eficazes. Contudo, considerando o facto das variáveis do contexto serem bastante favoráveis, existe a possibilidade de uma melhoria destes resultados o que passará por uma profunda reflexão sobre as políticas instaladas e práticas desenvolvidas por parte dos responsáveis escolares (Inspeção-Geral de Educação e Ciência, 2015b).

Este agrupamento apresenta uma taxa baixa de indisciplina, o que facilita a criação de um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem e permite a promoção de um relacionamento de proximidade entre alunos, docente e pessoal não docente. Consequentemente, existe uma opinião muito positiva sobre o agrupamento por parte dos pais e dos encarregados de educação.

A **escola 3** situa-se também a sul do distrito de Beja, fazendo parte do único agrupamento de escolas do concelho. Nos Censos de 2011, o total da população do concelho perfazia 5389 habitantes. Este é um concelho desfavorecido em termos económicos, sociais e culturais, com uma população envelhecida, onde se verificam fluxos migratórios da população ativa para regiões com melhores oportunidades de trabalho, o que fragiliza a autossustentabilidade do próprio concelho. A atividade que se regista no setor primário está ligada à agropecuária, exploração e transformação de produtos naturais, e ao setor terciário, comércio e serviços, que pode ser caracterizado como débil, baseado numa estrutura familiar (Agrupamento de Escolas de Ourique, 2013).

A escola 3 é sede de agrupamento, sendo este constituído por 6 estabelecimentos de ensino, com um total de 522 alunos no ano letivo de 2014/2015, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino. Considerando o número reduzido de alunos que frequentam este agrupamento de escolas, tem havido um esforço por satisfazer as necessidades educativas dos mesmos. Para além da oferta comum a outros estabelecimentos de ensino no que diz respeito ao ensino regular, apresenta como possibilidade para a conclusão do 3º. ciclo do ensino básico uma turma de Ensino Vocacional. No ensino secundário, a par dos três anos dos cursos científico-humanísticos, os alunos podem optar pela via profissionalizante através da frequência de um curso de Ensino Profissional. Esta escola esteve sinalizada pela Parque Escolar para beneficiar de obras de requalificação, o que não aconteceu até à presente data. Consequentemente, ao longo desta espera foram-se agravando problemas, tais como infiltrações, isolamento térmico e canalizações, que têm levado a uma degradação progressiva das instalações, prejudicando todos os que frequentam este espaço.

Dadas as características socioeconómicas do concelho, o número de alunos que o agrupamento apoia através da Ação Social Escolar ascende aos 49%, ou seja, cerca de metade dos alunos matriculados. Apenas 68% dos alunos dispõe de computador com

ligação à Internet. No que diz respeito à formação académica dos encarregados de educação, 34% detêm uma formação de nível secundário ou superior. Cerca de 16% dos encarregados de educação têm como ocupação profissional atividades de nível superior e intermédio.

Apesar de um contexto com variáveis desfavoráveis, os resultados obtidos pelo agrupamento não diferem de outros estabelecimentos de ensino com condições semelhantes, o que em termos organizacionais reflete uma boa prática por parte dos diferentes agentes envolvidos. Esta escola apresenta-se como um meio propício para o desenvolvimento integral dos alunos, não apenas pelo ensino que é aí ministrado, mas também pelo envolvimento que é verificado na vida escolar e na ligação estreita à comunidade em que se insere (Inspeção-Geral de Educação e Ciência, 2015a).

Ao analisar o perfil das três escolas incluídas neste estudo sobressaem alguns fatores que as distinguem, a saber:

- o número de alunos que as frequentam: a escola 1, por se situar na cidade capital de distrito e pelas características anteriormente referidas atrai alunos tanto do seu meio envolvente, como de concelhos limítrofes, conseguindo ter um número mais elevado, enquanto as escolas 2 e 3 apresentam um número bastante mais reduzido.
- a oferta educativa diverge nas três escolas, em consequência do que foi anteriormente mencionado, o número de alunos, podendo ser mais diversificada e aproximar-se mais das necessidades dos discentes em meios populacionais maiores;
- o bom estado dos diferentes edifícios e respetivo apetrechamento tecnológico da escola 1 é um elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, não apenas por possibilitar um maior conforto, mas, também, por permitir um maior e melhor acesso aos meios tecnológicos e à informação. Esta situação não se verifica nas escolas 2 e 3.
- os fatores socioeconómicos penalizam mais as comunidades com fracos recursos, como a escola 3, o que se reflete na falta de expectativas em relação ao futuro académico e profissional dos jovens e consequente desmotivação pelos estudos.
- o nível académico das famílias é um fator relevante, em termos não só do apoio que estas podem prestar ao longo do percurso escolar aos seus educandos na melhoria dos resultados escolares, como também na criação de expectativas de um futuro profissional semelhante ou melhor do que o da geração anterior. A escola 1 destaca-se pela positiva neste ponto relativamente às outras duas em estudo.

## 1.2 – Caracterização das bibliotecas escolares

Na escola 1, durante o ano letivo de 2010/2011, e através da intervenção da Parque Escolar na renovação do edifício, foi possível construir de raiz uma biblioteca que se coaduna às necessidades da comunidade educativa que a ela recorre. Implantada no rés-do-chão, apresenta uma área de 456 metros quadrados, com 96 lugares sentados, aos quais acresce um gabinete para o professor bibliotecário e para a realização da gestão e tratamento documental, e ainda uma sala anexa, equipada com um quadro interativo, 6 mesas e cerca de 20 lugares sentados. Os utilizadores da BE têm à sua disposição 19 computadores, todos com ligação à Internet. Quanto a outros equipamentos tecnológicos encontra-se igualmente uma impressora, um *scanner* e um projetor. Nesta BE é possível aceder e requisitar 21.038 documentos impressos, 816 CD e 488 DVD.

A gestão desta BE é assegurada por uma professora bibliotecária, docente nesta escola há muitos anos, cuja formação inicial é no ensino de línguas germânicas, à qual acrescenta o Curso de Formação Especializada em Bibliotecas Escolares, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja. A docente acumula uma experiência de seis anos na função de professora bibliotecária a tempo inteiro e lidera uma equipa com três elementos, a quem foram atribuídas onze horas de trabalho no total, em prol do desenvolvimento de atividades da BE. Esta biblioteca está aberta durante a manhã entre as 08:30 e as 12:30 e à tarde entre as 14:00 e as 18:00. O horário de funcionamento não abrange a totalidade do horário letivo e não é contínuo, uma vez que existe apenas uma funcionária adstrita a este serviço.

Integrada na RBE desde 1997, a BE não está de momento a desenvolver nenhum projeto ligado a esta entidade ou ao PNL. A divulgação das atividades ligadas à BE é feita através da publicação de uma revista no final de cada período letivo que é vendida à comunidade e disponibilizada *online*.

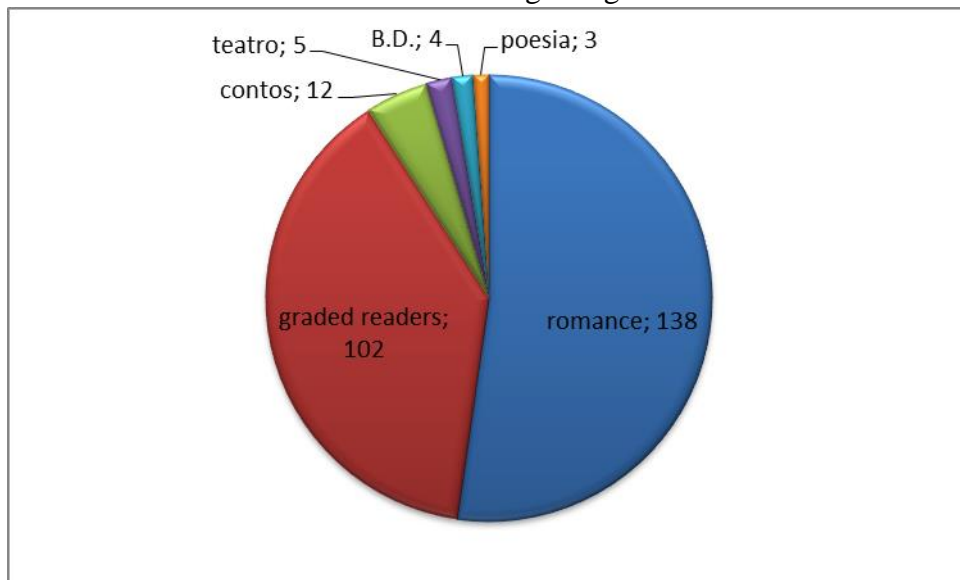
Procedeu-se a uma análise do acervo existente em língua estrangeira que é constituído por livros de três línguas estrangeiras diferentes: Inglês, Francês, as duas línguas lecionadas neste estabelecimento de ensino, e Alemão, que de momento não está a ser lecionado a nenhuma turma. Este acervo é constituído sobretudo por obras literárias, com predominância dos romances (obras integrais), os *graded readers*, os contos e, em menor número, o teatro, a poesia e a banda desenhada.

Em relação aos livros em língua inglesa, nomeadamente ao nível do texto narrativo, constam deste acervo títulos e autores considerados clássicos, tais como Charles Dickens, Arthur Conan Doyle, F. Scott Fitzgerald, Graham Greene, e outros mais contemporâneos como Nadine Gordimer e Nick Hornby. Alguns dos títulos fizeram parte das recomendações de leitura dos programas curriculares anteriores e outras obras, como *About a Boy*, de Nick Hornby, que é uma das últimas aquisições e faz parte do atual programa de Inglês de 12º. ano. Os *graded readers* presentes nas estantes são, na maior parte, versões simplificadas de obras clássicas, mas também há histórias originais, algumas das quais são

recomendadas nos programas e que hoje em dia são vendidos com os próprios manuais escolares. Os livros de contos são sobretudo compilações de *short stories* de Roald Dahl, que têm igualmente sido recomendados pelos programas da disciplina de Inglês. O teatro encontra-se representado por algumas obras de Shakespeare, tais como *Hamlet* e *Romeo and Juliet*; a poesia é da autoria de escritores como Rudyard Kipling e T. S. Eliot, e a banda desenhada possibilita a leitura dos famosos heróis franceses, Astérix e Obélix.

Após uma análise ao registo de requisições feitas por docentes e discentes, verificou-se que o número de requisições é bastante baixo, pelo que se assinalou apenas a procura de dois livros em língua inglesa no ano letivo 2014/2015, a saber, *About a Boy* de Nick Hornby para estudo, e *A Game of Thrones*, de George R. R. Martin, que, tal como o título anterior, é uma das últimas aquisições nesta secção.

Gráfico 1: Acervo em língua inglesa BE 1



Em língua francesa e alemã, o acervo é bastante mais reduzido. Na área francófona há dois géneros literários narrativos, o romance e os contos, associados, tal como acontece com a língua inglesa, aos programas da respetiva disciplina. Na estante da língua alemã, predominam os chamados *graded readers* baseados em obras clássicas, há ainda alguns textos dramáticos de Goethe, e prosa e poesia de autores diversos.

Algumas das obras do acervo em língua estrangeira têm já vários anos e acusam a passagem do tempo, não se encontrando, por isso, no seu melhor estado de conservação.

A BE da escola 2 foi alvo de requalificação com verbas da escola, da RBE e da autarquia, tendo reaberto as suas portas no início do ano letivo de 2014/2015 num novo espaço, no rés-do-chão do bloco de aulas. Esta renovação permitiu a criação das condições necessárias a um bom funcionamento, com os requisitos materiais essenciais ao trabalho

docentes e discentes. A BE tem uma área de 114 metros quadrados, com 42 lugares sentados, e tem um anexo que permite o armazenamento de documentação e onde é desenvolvido um projeto de rádio escolar. São disponibilizados à comunidade escolar 16 computadores de secretária com ligação à Internet, 2 computadores portáteis, um projetor multimédia, um quadro interativo, um leitor de DVD, uma televisão, um leitor de CD, um gravador de áudio, 3 máquinas fotográficas digitais e 6 iPads. Os utilizadores podem aceder e requisitar 9261 documentos impressos, 183 CD e 450 DVD.

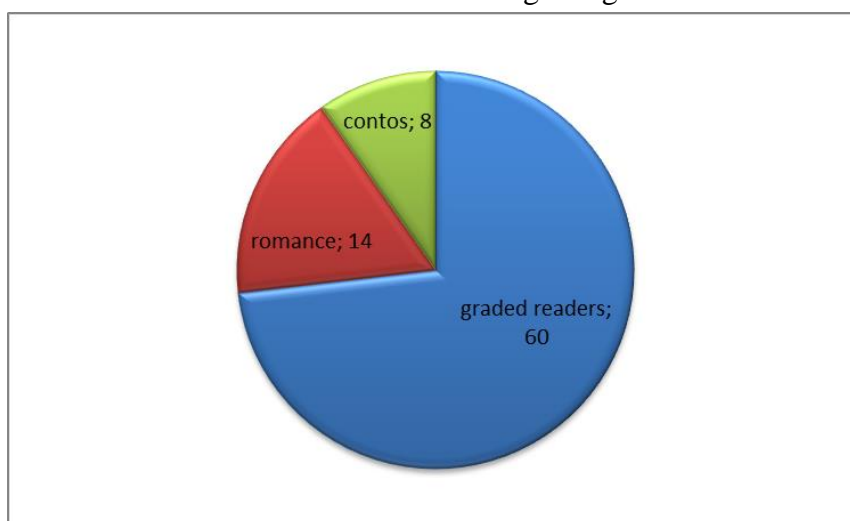
A gestão, a animação e o planeamento de atividades é da responsabilidade de uma docente cuja carreira profissional foi exercida na sua quase totalidade nesta comunidade, com formação inicial na área da educação pré-escolar. A professora bibliotecária, para além de preencher os requisitos exigidos pela RBE, tem realizado várias formações no âmbito das bibliotecas escolares. A docente assume as funções de professora bibliotecária há 6 anos e dirige uma equipa com 3 elementos que acumulam 10 horas de serviço para a realização das tarefas inerentes à BE desta escola. A BE inicia o seu funcionamento às 08:30 e termina às 17:30, horário que é assegurado por uma assistente operacional ligada a este serviço e pela equipa anteriormente referida.

A integração desta biblioteca na RBE data de 1997, estando neste momento a desenvolver alguns dos projetos propostos pela RBE e pelo PNL, tais como “aLeR+”, “Ler + jovem”, “Todos Juntos Podemos Ler” e “Aprender com a Biblioteca Escolar”. Esta BE aposta fortemente nas redes sociais como meio de divulgação do seu trabalho e ligação à comunidade, principalmente através da sua página de *Facebook* e de blogs.

Relativamente ao acervo existente em LE nesta biblioteca, foi possível verificar que existem livros em três idiomas diferentes, nomeadamente em Inglês, em Francês e em Alemão.

A coleção existente em língua inglesa é reduzida e os géneros literários predominantes são os *graded readers*, o romance e os contos. Os *graded readers* são, sobretudo, versões de obras clássicas de Shakespeare, A. C. Doyle e R. L. Stevenson. Os romances são também na sua maioria de autores reconhecidos como G. Greene, N. Gordimer e N. Hornby. Nos contos, os nomes mais representativos são R. Dahl e M. Bradbury. A maior parte dos livros presentes está relacionada com as recomendações programáticas, não obstante, verificou-se que nenhum foi requisitado ao longo do ano letivo. O número de livros desta secção mantém-se inalterado nos últimos dois anos, pelo que não se regista nenhuma aquisição recente.

Gráfico 2: Acervo em língua inglesa BE 2



Os 23 livros da secção francófona são dirigidos principalmente a alunos do ensino secundário, apresentando alguns títulos que são ou foram recomendados pelos programas curriculares, como *Le Petit Prince* e *Vol de Nuit*, de Saint-Exupéry, ou *Le Petit Nicolas*, de Sempé-Goscinny. No que se refere à língua alemã, os 20 livros disponibilizados são todos *graded readers* de obras clássicas, como *Hansel e Gretel*, dos irmãos Grimm ou *Les Trois Mousquetaires*, de Alexandre Dumas.

A BE da escola 3 está situada no primeiro andar de um bloco de aulas, à qual se acede pela escada central do edifício. Dispõe de uma área de 142 metros quadrados, com 52 lugares sentados, e de um gabinete com 20 metros quadrados para tratamento documental. O mobiliário presente na sala acusa bastante desgaste e a falta de climatização é um fator de descontentamento por parte dos utilizadores. No espaço da BE, docentes e discentes têm ao seu dispor oito computadores com ligação à Internet, um projetor, um leitor de DVD e uma televisão que podem ser utilizados em atividades com as turmas ou individualmente. Recentemente, foi adquirida uma mesa de mistura e microfones para possibilitar a realização de um leque mais variado de atividades de promoção da leitura. Divididos pelas diferentes estantes estão cerca de 7000 documentos impressos, 162 DVD e 86 CD, para requisição por parte da comunidade escolar.

Esta BE é gerida por uma professora bibliotecária licenciada em ensino de línguas estrangeiras, Francês e Inglês, e com uma Especialização, de nível pós-graduado, em Promoção da Leitura e Bibliotecas Escolares da Universidade de Aveiro. O ano letivo de 2014/2015 foi o primeiro ano de exercício nas funções de professora bibliotecária e de docente nesta escola. A equipa da BE conta com a colaboração de uma docente com 6 horas de serviço destinadas ao apoio à atividade da biblioteca escolar. Este espaço abre ao público escolar às 8 horas e 30 minutos, ou seja, meia hora antes do início das atividades letivas, e encerra às 17 horas e 30 minutos, no final do último tempo letivo, sem qualquer



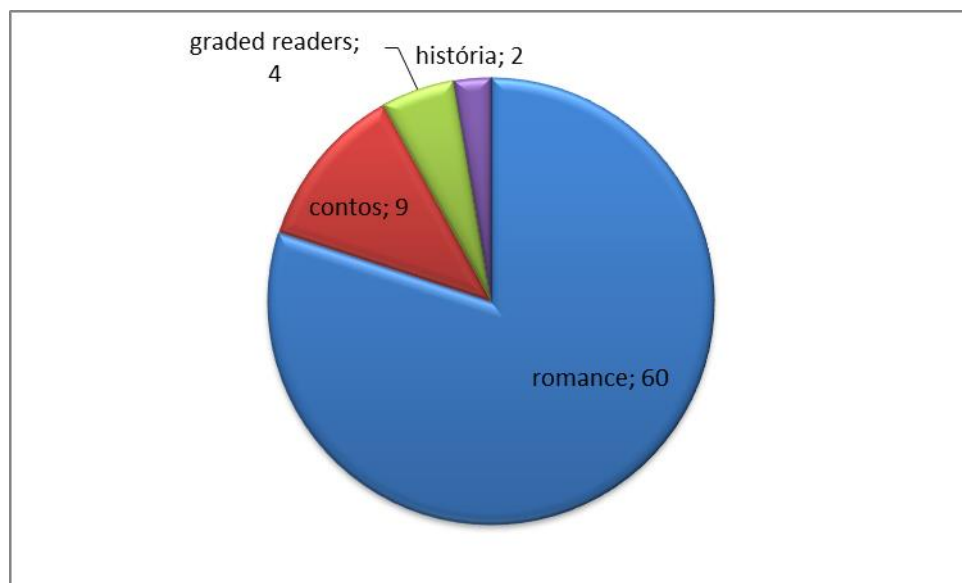
interrupção para a pausa do almoço, uma vez que existem dois funcionários a tempo inteiro colocados ao serviço da BE.

A integração desta biblioteca na RBE data de 1998, estando neste momento a ser desenvolvido o projeto aLeR+, uma iniciativa do PNL em parceria com a RBE. Os meios privilegiados para a divulgação das ações tomadas por esta BE são as redes sociais, nomeadamente, o blogue, o *Facebook*, e o canal de *Youtube*. Está ainda planeada a criação de um programa de rádio, numa emissora regional, em parceria com a escola 2, com o objetivo de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido e promover hábitos de leitura na comunidade.

Analisando o acervo da biblioteca desta escola é possível constatar que existem livros em língua inglesa e francesa. No que aos livros em Inglês diz respeito, verifica-se que predomina o romance. Muitos destes livros foram doados à biblioteca por alunos ou encarregados de educação, mas não se enquadram nos programas e a sua extensão e o nível de língua exigido tornam-nos inacessíveis à maior parte dos alunos. Para além disso, existem livros de contos de Roald Dahl e Oscar Wilde, *graded readers* de obras de Shakespeare e dois livros de história, um sobre a história de Inglaterra e outro sobre a história dos Estados Unidos da América.

Ao longo do ano letivo nenhum destes livros foi requisitado, e não foi feita qualquer nova aquisição nos últimos anos.

Gráfico 3: Acervo em língua inglesa BE 3



Os livros em língua francesa são todos romances, e alguns constam das recomendações dos anteriores programas de Francês, como *Vol de Nuit*, de Saint Exupéry, e *L'étranger*, de Albert Camus.

Estas três bibliotecas apresentam dinâmicas muito próprias, umas mais tradicionais, outras mais ativas, às quais não estão de todo alheios os fatores anteriormente enumerados, como as condições físicas, os meios tecnológicos e a experiência acumulada, não só na função, como também nas vivências da própria escola. Apesar das diferenças entre as três BE, constata-se um ponto em comum, a leitura em língua inglesa é praticamente nula. A existência de um acervo mais extenso na BE da escola 1 não se apresenta como fator diferenciador, determinante e suficientemente atrativo de modo a incentivar os alunos a lerem em língua inglesa. Verifica-se igualmente que, tanto a BE da escola 1 como da escola 3, apesar de serem geridas por professoras de língua inglesa, esta condição não se apresenta como relevante em termos da planificação e da implementação de iniciativas direcionadas para a leitura em língua inglesa.

Considerando o apetrechamento tecnológico da BE da escola 2 ao nível de *tablets* e *eReaders*, constata-se que a introdução de novos suportes por si só não aumenta a leitura em língua inglesa.

Em suma, conclui-se que o apetrechamento das BE sem dinâmicas que motivem para a leitura em língua inglesa não tem qualquer impacto. Poder-se-á depreender que a falta de conhecimento e sensibilização para determinadas leituras e atividades passíveis de serem implementadas junto dos alunos, a ausência da promoção de projetos nesta área por parte das entidades tutelares, como a RBE e o PNL, e alguma passividade dos docentes que lecionam a disciplina de Inglês, estarão na génese desta situação.

### 1.3 – Análise documental

No presente ponto considerou-se pertinente proceder a uma análise dos planos anuais de atividades das escolas e das BE em observação, assim como dos projetos educativos das respetivas escolas e dos espaços que utilizam nas redes sociais, uma vez que estes são documentos estruturantes que refletem a política educativa e, alguns casos, a estratégia de promoção da leitura de cada estabelecimento. A sua leitura permite aferir se, neste universo em análise, existe uma maior ou menor sensibilização para o desenvolvimento de atividades que tenham como principal objetivo despertar e desenvolver a curiosidade e o prazer pela leitura em LE e, mais precisamente, em língua inglesa.

Relativamente à escola 1, o plano anual de atividades da BE apresenta uma tónica bastante marcada na questão da literacia da leitura, uma vez que 50% das ações desenvolvidas ao longo do ano letivo se enquadram neste domínio. A literacia da informação, centrada na aquisição de competências TIC e de métodos de trabalho, perfaz 33% das atividades desenvolvidas, enquanto a literacia dos média, 11%, e a literacia da escrita, 6%. Ainda que a literacia da leitura represente metade de todo o trabalho

desenvolvido ao longo do ano, verifica-se que está totalmente orientada para a língua portuguesa, com textos em língua portuguesa e encontros com autores portugueses.

O plano anual do grupo disciplinar de Inglês remete essencialmente para atividades de cariz cultural, que permitem o conhecimento de tradições do mundo anglófono, não contemplando o incentivo à leitura de textos ou livros em língua inglesa. O projeto educativo da escola e o respetivo *site* não fazem qualquer menção a atividades relacionadas com a disciplina de Inglês.

Relativamente à escola 2, o plano anual de atividades da BE reflete a mesma tendência de valorização da literacia da leitura. Pela sua transversalidade ao currículo o desenvolvimento desta literacia abrange 59% das atividades realizadas, a literacia da informação 15%, a literacia dos média 4%, e ações que combinam diferentes literacias 22%. Neste último valor enquadra-se uma atividade de *eTwinning* que integra diferentes países europeus, em que a língua de contacto é o Inglês, contudo os objetivos pertencem ao domínio cultural e das TIC, não envolvendo, assim, atividades de leitura.

Analisado o plano de atividades do grupo disciplinar de Inglês, foi possível constatar que, neste ano letivo, não foram planeadas atividades relacionadas com a leitura em língua inglesa. Após análise do projeto educativo da escola, do *site* da BE e *Facebook*, é possível verificar que nenhum destes faz referência ao desenvolvimento de atividades de leitura em língua inglesa.

Através da análise do plano anual da BE da escola 3 verifica-se a supremacia de atividades direcionadas para a literacia da leitura, no valor de 56%, enquanto a literacia dos média regista 22%, a literacia da informação 11%, e atividades que combinam as diferentes literacias 11%. O plano anual da BE da escola 3 confirma a tendência anteriormente verificada, da supremacia das atividades direcionadas para a literacia da leitura.

Desta análise é possível observar que, independentemente do número de ações propostas em cada plano, a grande maioria das atividades está centrada na literacia da leitura e da escrita em língua portuguesa. Denota-se igualmente ser transversal a promoção da literacia da informação, de modo a potenciar o uso dos recursos da BE e o sucesso educativo dos alunos.

Em consonância com a informação recolhida nos planos anuais dos grupos de Inglês das escolas, as atividades refletem uma preocupação predominantemente cultural, que se materializa na comemoração de dias festivos, alusivos a tradições do mundo anglófono, e que não engloba a promoção da leitura. Esta ausência de ações centradas na promoção da leitura poderá eventualmente estar conectada a algumas questões, tais como a extensão e a gestão dos programas curriculares, e o facto de estes integrarem a prática da leitura extensiva, o que poderá parecer suficiente para os docentes.

Em síntese, a leitura em língua inglesa encontra-se igualmente ausente de todos os documentos das escolas e das BE. Foi possível confirmar através desta análise comparativa que, de momento, nada está a ser feito de modo a promover a leitura em língua inglesa, uma das premissas que está na génese desta investigação.

#### **1.4 – Análise das entrevistas realizadas às professoras bibliotecárias**

Após a caracterização dos diferentes ambientes e a análise documental, adquire toda a relevância proceder a algumas reflexões sobre as entrevistas realizadas com as professoras bibliotecárias da escola 1 e 2, dado que a professora bibliotecária da escola 3 é a própria investigadora. Este instrumento permite obter uma informação mais rica, no sentido em que é relatada em primeira pessoa a experiência vivida no terreno, veiculando os pormenores e a perspetiva individual das docentes bibliotecárias sobre o meio em que atuam. Possibilita igualmente perceber as motivações de cada bibliotecária e a receptividade à promoção da leitura em língua inglesa, os constrangimentos sentidos e eventuais fatores facilitadores.

Para as duas entrevistas foi utilizado um guião meramente orientador. Pretendeu-se que as entrevistadas se exprimissem livremente sobre a realidade vivida por cada uma nas suas escolas, sobre as razões da ausência de atividades relacionadas com a promoção da leitura em língua estrangeira e o que gostariam de concretizar nesta área. Para alcançar as respostas pretendidas, foram abordados os seguintes temas:

- avaliação do acervo em língua inglesa;
- política de aquisições;
- atividades de incentivo à leitura em língua inglesa;
- receptividade dos alunos aos livros em língua inglesa;
- adequação do fundo documental de língua inglesa;
- conhecimento / considerações sobre o livro-álbum;
- obstáculos / vantagens da utilização do livro-álbum na promoção da leitura em língua inglesa.

Relativamente à professora bibliotecária da escola 1, é de relembrar que é uma docente cuja formação base é de estudos germânicos, Inglês e Alemão, o que, em termos de conhecimentos científicos, literários e programáticos, lhe confere vantagem na avaliação do que poderá ser mais adequado adquirir, divulgar e como dinamizar atividades de leitura em língua inglesa. No decurso da entrevista (anexo 1), foi possível perceber que existe um grau de satisfação médio relativamente ao acervo em língua inglesa e à sua adequação ao público-alvo. A professora bibliotecária considera que seria conveniente

haver uma atualização mais regular da coleção, contudo, reconhece que existem dois fatores que condicionam esse desejo, nomeadamente, o baixo valor das verbas atribuídas às BE e o pouco interesse demonstrado pela comunidade escolar pela leitura em língua inglesa, que se constata através do reduzido número de requisições efetuadas ao longo dos diferentes anos letivos. De modo a fazer uma gestão racional dos meios existentes e consentânea com a realidade vivida, as aquisições realizadas poucas vezes contemplam livros em língua inglesa. Quando são adquiridos alguns livros, é privilegiada a sugestão de docentes e discentes, ou eventuais promoções que contemplem livros relevantes para a coleção existente.

A PB refere que tem conseguido levar a cabo algumas iniciativas de carácter cultural, pelo facto de conhecer bem os colegas que fazem parte do grupo disciplinar de Inglês, o que, contudo, não invalida a falta de aceitação evidenciada por alguns dos membros e a resistência à realização das mesmas. Sem a colaboração dos professores e dada a baixa apetência dos alunos para a leitura em geral, considera ser cada vez mais difícil promover a leitura, nomeadamente, em língua inglesa. Na sua avaliação, considera que a biblioteca escolar é ainda pouco valorizada enquanto instrumento de promoção das aprendizagens e que as atividades que nela se realizam são, muitas vezes, vistas como uma perda de tempo.

Inquirida sobre o seu conhecimento relativamente ao livro-álbum, a professora bibliotecária demonstrou não só a sua admiração, como também, algum conhecimento relativamente às características do mesmo. Afirmou que, apesar de possuir alguns destes livros, nunca ponderou a sua utilização em contexto de BE, enquanto promotor da leitura em língua inglesa. Observou que esta pode ser uma boa opção, principalmente para o ensino básico, deixando algumas reticências relativamente à sua utilização com o ensino secundário. A principal vantagem apontada reside na interação entre o texto e a imagem na construção do sentido, como elemento facilitador da compreensão e da atração pelo poder da imagem. Como obstáculos à sua utilização, enquanto instrumento de promoção da leitura, realça primeiramente o preço elevado dos mesmos, remetendo de novo para a escassez de recursos e também para a dificuldade em motivar os docentes para as atividades da BE. Não obstante, pondera fazer uma experiência de leitura com o livro-álbum para aferir a receptividade dos seus alunos a este género literário.

No que concerne à professora bibliotecária da escola 2, será igualmente conveniente relembrar que a sua formação inicial é de educação para a infância, pelo que afirma ser importante a inclusão de um docente da área de Inglês na equipa da BE, de modo a planificar e desenvolver ações dirigidas para esta área disciplinar. Não faz uma avaliação positiva da coleção de livros em língua inglesa que a BE oferece, principalmente em termos de quantidade e relevância dos títulos, contudo, admite que o acervo existente se adequa aos diferentes níveis. Tenciona aumentar a coleção, sabendo *a priori* que conta com o contributo das docentes da área. Aliás, as sugestões dos docentes são a principal diretriz que orienta a sua política de aquisições, uma vez que, não tendo conhecimentos

aprofundados nesta disciplina, solicita aos colegas que indiquem o material considerado necessário. No que diz respeito às atividades relacionadas com a promoção da leitura em língua inglesa, afirma ter apresentado algumas propostas aos colegas de Inglês, associadas a comemorações como a semana da leitura. Confessa, todavia, que na sua esmagadora maioria as atividades estão sempre relacionadas com a língua portuguesa e que o trabalho realizado com a língua inglesa é manifestamente insuficiente.

Quanto aos alunos, afirma que estes denotam uma apetência muito baixa relativamente aos livros em Inglês. A justificação encontrada para este reduzido interesse prende-se com o facto de os professores e de os alunos terem os seus próprios materiais de leitura extensiva e não sentirem necessidade nem curiosidade em realizar leituras suplementares. Por forma a inverter o panorama verificado, esta professora bibliotecária aponta como possível solução a utilização das novas tecnologias, como a utilização de *e-readers* e *iPads*, tornando a aquisição de livros mais económica para a BE e a leitura eventualmente mais apelativa para os alunos, apesar de estar consciente que, sem a dinamização de atividades, todas estas aquisições são infrutíferas.

Ao inquirir a docente sobre os seus conhecimentos e a avaliação que faz do livro-álbum, afirma que, pelo facto de ser educadora de infância, está ciente das virtudes que este género apresenta, nomeadamente, com o público mais novo. Reconhece a possibilidade da utilização destes livros com alunos mais velhos, mas nunca os trabalhou com esse público. Em Inglês, confirma que não existe nenhum livro-álbum, porque nunca foi mostrado interesse para tal. Conclui que, provavelmente, os principais obstáculos ao desenvolvimento de atividades de promoção da leitura através do livro-álbum são a falta de conhecimento do género literário em si e do seu potencial em termos de motivação para a leitura.

A professora investigadora e professora bibliotecária da escola 3, com formação profissional na área do ensino de língua inglesa e francesa e, estando pela primeira vez a assumir a gestão de uma BE, faz uma avaliação bastante negativa do acervo em LE que esta dispõe, tanto em quantidade, como em qualidade e interesse para os alunos que a ela recorrem. A questão financeira assevera-se como central no momento de adquirir livros em língua inglesa, uma vez que não se verificou qualquer procura por parte de discentes e docentes ao longo do ano letivo. Contudo, deseja alterar a situação atual através da implementação de ações que visem promover o gosto pela leitura em língua inglesa e pela aquisição de algumas obras que possam ir ao encontro das preferências dos alunos, nomeadamente, nos quais indubitavelmente se incluem os livros-álbum.

A política de aquisições praticada até ao momento tem tido um objetivo muito pragmático, no sentido de colmatar as graves lacunas sentidas por parte da comunidade escolar em termos de livros que constam dos programas curriculares. As sugestões dos docentes de Português têm sido as orientações principais, não tendo sido feita qualquer sugestão por parte dos docentes de língua estrangeira. O facto de os alunos se limitarem a

ler os *graded readers* que acompanham os manuais de Inglês e não demonstrarem qualquer curiosidade em experimentar outras leituras é relevante no momento de elencar os títulos a adquirir.

No que se refere a atividades de leitura desenvolvidas neste estabelecimento escolar, todas foram da iniciativa da BE e, não considerando o trabalho desenvolvido para esta investigação, todas elas tiveram como objetivo a promoção do prazer de ler em língua portuguesa. No que concerne às línguas estrangeiras lecionadas na escola, apenas houve lugar a ações de âmbito cultural, para assinalar determinadas festividades do mundo anglo-saxónico. A investigadora destaca a dificuldade em conseguir a colaboração dos docentes nas atividades desenvolvidas, sobressaindo como maior constrangimento a falta de tempo para gerir os *curricula* e a avaliação, o que demonstra que as ações desenvolvidas pela BE não são ainda reconhecidas como promotoras de sucesso e facilitadoras de aprendizagens.

Quanto ao conhecimento que a investigadora detém sobre o livro-álbum, esta reconhece que a sua frequência do primeiro ano do presente mestrado foi determinante para o estabelecimento de um contacto mais próximo com esta tipologia de livros. Ao longo da sua carreira apenas tinha lido livros-álbum em língua portuguesa, não tendo tido nunca acesso a exemplares em língua inglesa. Pelo facto de estes livros não pertencerem ao seu universo de leituras e por, consequentemente, desconhecer as suas virtudes como objeto de leitura por prazer e potencial instrumento de aprendizagem de línguas, jamais ponderou a sua utilização em contextos de ensino-aprendizagem. Almeja, doravante, poder trabalhar com o livro-álbum em ambiente escolar e incentivar outros docentes a aderir à sua leitura e divulgação.

Através destas duas entrevistas, é possível identificar alguns fatores que podem justificar o facto de, ainda hoje, não existir uma prática favorável e generalizada da utilização do livro-álbum, quer em sala de aula, quer na BE, como meio para a promoção da leitura em geral e da língua inglesa em particular, com adolescentes e jovens. Aquilo que se assevera mais relevante é a falta de conhecimento deste género literário, pela maior parte dos docentes, que, pelas suas características, surge muito associado à leitura por parte de crianças do ensino pré-escolar, o que gera um certo preconceito na sua utilização. Consequentemente, as dinâmicas em torno destes livros carecem de divulgação e aplicação, o que permitiria apelar a mais docentes para que procedessem à sua utilização, como um meio facilitador e promotor da leitura em língua inglesa, com relevância cultural e literária. Todavia, existem ainda as dificuldades económicas e logísticas a impedirem a sua aquisição, dado o seu preço e a necessidade de importação de países como Inglaterra, Canadá, Estados Unidos da América e Austrália.

Intimamente ligada à questão económica, surge a gestão de recursos, que são escassos, e a utilização que é feita dos mesmos. A aquisição de qualquer material para a BE justifica-se principalmente se o mesmo for utilizado de forma regular pelos docentes e se lhe for dada visibilidade de modo a atrair a atenção dos alunos, levando-os à sua

utilização. Para isso é fulcral o envolvimento e as dinâmicas de leitura que os próprios docentes conseguem criar em colaboração com a BE juntos dos seus alunos, de modo a contrariar a situação atual e a justificar plenamente a aquisição de materiais que, apesar de dispendiosos, permitem elevada rentabilização.

### **1.5 – Caracterização das turmas envolvidas**

Para a implementação da experiência piloto foram selecionadas duas turmas, uma do 7º. ano do Ensino Básico, nível 3 de língua inglesa, e outra do 11º. ano do Ensino Secundário, nível 7 de língua inglesa. Os principais pontos em comum entre estas turmas são o facto de pertencerem à mesma escola, a escola 3, de terem o mesmo docente como professor da disciplina de Inglês, e de, aquando da realização desta experiência, já ter sido lecionado todo o programa relativo a cada um dos anos, inclusivamente a leitura extensiva recomendada.

No que diz respeito à turma de 7º. ano, esta é composta por 14 alunos entre os 12 e os 15 anos. Destes alunos, cinco apresentam uma ou mais retenções ao longo do seu percurso escolar. Metade dos alunos beneficia do apoio proporcionado pelo Serviço de Ação Social Escolar, o que está em consonância com a descrição social e económica desta escola, traçada anteriormente. Analisadas as habilitações literárias dos pais destes alunos, constata-se que nenhum possui um curso superior, e que estas variam entre a conclusão do 1º. Ciclo e do ensino secundário, exercendo profissões maioritariamente no setor primário e secundário. As expectativas destes discentes relativamente ao seu futuro são baixas e a maioria não tem um projeto futuro minimamente delineado. Apenas seis alunos ambicionam ingressar no ensino superior e os restantes pretendem concluir o ensino obrigatório numa via profissionalizante. Relativamente à disciplina de Inglês, esta é a disciplina preferida de três alunos e dois consideram que é aquela em que têm mais dificuldades. No final do ano letivo, não se verificou qualquer insucesso à disciplina: onze alunos obtiveram uma classificação de nível três e três obtiveram nível quatro, o que não difere significativamente das classificações obtidas no primeiro e segundo período. Devido ao insucesso noutras áreas disciplinares, reprovaram quatro alunos, o que significa que a taxa de insucesso escolar nesta turma foi de 28,5%.

Através da observação realizada em contexto de sala de aula pela investigadora, e pelos diversos contactos mantidos ao longo do ano com o professor de Inglês da turma, poder-se-á caracterizar os alunos desta turma como pouco motivados e pouco trabalhadores, evidenciando dificuldades que poderiam, em parte, ser ultrapassadas se o cumprimento das tarefas solicitadas dentro e fora da sala de aula fosse realizado com mais empenho e de forma mais responsável. A ausência de material escolar, a falta de realização de trabalhos de casa, os baixos níveis de atenção e concentração, e alguns comportamentos disruptivos são considerados como os grandes obstáculos para uma melhoria dos



resultados escolares. A estes somam-se a falta de expectativas e um meio social e economicamente pouco favorável.

Tendo tido a investigadora a oportunidade de estar em sala de aula com estes alunos ao longo do ano letivo, foi possível verificar que, apesar das iniciativas tomadas pelo professor da turma aquando da lecionação das aulas relativas à leitura extensiva, houve bastante displicência por parte dos alunos. A grande maioria não tinha lido previamente o *graded reader* recomendado, não tinha realizado qualquer trabalho de pesquisa de vocabulário, e nem se fazia acompanhar do livro, para poder acompanhar a leitura e as atividades de compreensão planificadas. Esta atitude evidenciada pelos alunos originou alguma frustração por parte do docente, que teve de alterar as atividades planeadas, ocupando mais aulas do que o previsto inicialmente, de modo a permitir que todos os alunos acompanhassem a leitura recomendada.

Aquando da proposta da realização de uma atividade com a investigadora sobre leitura em língua inglesa e após um breve descrição do que se iria realizar, foi possível verificar uma aceitação instantânea por parte da turma, pelo facto de ser algo diferente, que os faria sair da rotina das aulas e na qual não estariam sujeitos a qualquer avaliação formal.

A turma de 11º. ano é composta por vinte e sete alunos, mas só há dezassete alunos inscritos na disciplina de Inglês. Duas das alunas inscritas são de nacionalidade britânica e bilingues. As idades variam entre os 15 e os 18 anos e seis alunos já ficaram retidos ao longo do seu percurso escolar. Destes alunos, apenas três beneficiam do apoio do Serviço de Ação Social Escolar. As habilitações literárias dos pais variam entre a conclusão do 1º. Ciclo e a licenciatura, exercendo profissões maioritariamente no setor primário e terciário. De entre estes alunos, quinze pretendem entrar na universidade e apenas dois planeiam somente terminar o ensino secundário, o que demonstra que as expectativas relativamente ao futuro são elevadas. A disciplina de Inglês é a preferida de quatro alunos e dois consideram ser a mais difícil. Também não se verificou insucesso nesta disciplina. A avaliação do final de ano situou-se entre os dez e os dezanove valores, perfazendo uma média de quinze valores.

O professor de Inglês desta turma descreveu os alunos como tendo um bom nível de língua, revelando-se globalmente muito interessados e trabalhadores. O ambiente em sala de aula é propício ao desenvolvimento de um bom ritmo de trabalho, os discentes evidenciam um bom espírito de camaradagem e entreajuda e facilmente aderem a um desafio. De acordo com os dados da investigadora, esta é a turma da escola com maior percentagem de requisições de livros da biblioteca escolar, o que se constitui como um fator positivo para a realização da experiência-piloto com estes alunos.

Aquando da apresentação da atividade a realizar com a turma, os alunos mostraram de forma unânime o seu interesse em participar.

## 1.6 – Análise dos questionários aos alunos

Os alunos que participaram na experiência piloto preencheram previamente um inquérito (Anexo 3) com dezoito questões que incidem sobre os seus hábitos de leitura e a perceção que têm relativamente à leitura em língua inglesa. As respostas requeridas são do tipo fechadas e muito específicas sobre a temática da leitura, a fim de evitar alguma dispersão e se poder traçar um perfil mais rigoroso do público alvo. Para uma maior fiabilidade dos resultados, os inquéritos foram preenchidos, de forma anónima, e aplicados em contexto de sala de aula, o que permitiu o esclarecimento das dúvidas dos alunos. A análise das respostas obtidas através do questionário aos alunos tem como principais objetivos perceber até que ponto o público selecionado para a experiência piloto está ou não motivado para a leitura, que tipo de leitores são e se a motivação que sentem para a leitura se poderá estender à leitura em língua inglesa.

Os gráficos elaborados a partir das respostas obtidas encontram-se agrupados nos anexos 4 e 5, pelo que se tecem de seguida as considerações consideradas pertinentes, decorrentes da sua análise.

No que concerne à turma de 7º. ano, verifica-se que é uma turma cujos elementos apresentam uma fraca motivação para a leitura, seja esta com um objetivo mais pragmático, para consolidar conhecimentos académicos, ou de carácter mais pessoal, com o intuito de obter prazer ou proporcionar entretenimento. A leitura, de um modo geral, apresenta níveis bastante baixos na ocupação do plano semanal de atividades, que resulta da pouca valorização que lhe é dada e da forma pouco positiva como é avaliada. É de realçar a preferência que os alunos demonstram pela leitura de páginas da internet e de revistas, que se caracterizam por ser mais curtas, imediatas e condensadas, consistindo principalmente numa leitura informativa, de procura ou atualização de informação. A leitura com um carácter mais extensivo aparece como terceira opção mais votada, a qual poderá ser resultado das obrigações escolares, tendo em consideração o baixo interesse manifestado por este tipo de atividade. A informação recolhida relativamente aos hábitos de leitura está em consonância com o que lhes é disponibilizado em casa, visto que muitos alunos têm computador em casa com acesso à *internet*, mas só metade dos alunos afirma ter livros em casa. Este facto revela, em certa medida, o pouco valor atribuído aos livros por parte das famílias, em detrimento dos equipamentos tecnológicos.

Entre os alunos que leem, a leitura continua a ser considerada uma atividade eminentemente individual, o que se reflete também na forma como é feita a seleção do que se pretende ler, dado que os elementos paratextuais, como a capa e as imagens, são elementos preponderantes no momento de decidir que livro ler, em detrimento do conselho de outrem. Por fatores que poderão ser considerados de ordem conjuntural, como a situação económica, a abertura recente da biblioteca municipal, o melhor apetrechamento da biblioteca escolar, uma maior consciencialização do valor da leitura, entre outros, a forma de acesso aos livros que são lidos é bastante variada, não se tendo verificado uma

grande diferenciação entre a compra, a dádiva, o empréstimo ou a requisição. Quanto à preferência de gênero literário, a aventura, o romance e a banda desenhada lideram. Constatou-se que o conto e o livro-álbum não foram apontados como gênero preferido por nenhum aluno, o que poderá indicar alguma falta de valorização relativamente a leituras menos extensas ou desconhecimento das mesmas.

Relativamente às questões mais específicas da leitura em língua inglesa, a grande maioria dos alunos não se recorda de ter realizado atividades de leitura extensiva no segundo ciclo, o que atesta a pouca relevância que a mesma teve em termos de experiência de leitura e de aprendizagem. Embora a quase totalidade dos alunos considere ter competências suficientes para a leitura em língua inglesa, denota-se que a questão da extensão pode ser uma das maiores dificuldades com que se deparam, dado que a falta de vocabulário, a não identificação das palavras e a ansiedade causada por esta atividade são referidas como sendo os maiores entraves encontrados na leitura em língua inglesa. Consequentemente, quanto maior for a extensão, maior será a dificuldade.

Em termos de estratégias que permitem superar algumas das dificuldades sentidas é relevante verificar que os elementos paratextuais são apontados como principal coadjuvante por metade dos alunos, o que confirma a importância que a imagem pode ter como elemento de auxílio na compreensão do texto e de motivação para a leitura. A segunda estratégia mais utilizada é a de tentar adivinhar o sentido das palavras que não são conhecidas.

O maior impedimento reconhecido por estes alunos centra-se principalmente na dificuldade em perceber o que é lido, o que comprova que, havendo a possibilidade de introduzir outro elemento, como o texto icónico para além do texto escrito, o livro-álbum pode ser uma mais valia na motivação para a leitura em língua inglesa.

Ao proceder à análise dos inquéritos preenchidos pelos alunos da turma de 11.º ano, verifica-se que a maioria dos alunos gosta de ler e tem uma ideia muito positiva desta atividade, escolhendo-a como um dos seus passatempos e, de uma forma mais pragmática, como um veículo de aprendizagem. Estas duas formas de leitura ocupam um tempo considerável da rotina destes alunos, sendo principalmente de realçar a leitura pessoal, sobretudo a leitura por prazer. As suas preferências incidem primeiramente sobre a leitura de livros, seguida de páginas da Internet e de revistas. São alunos que revelam o gosto pela leitura em extensão, mas também demonstram estar em sintonia com o seu tempo, dada a atração que demonstram pelas novas tecnologias. É possível verificar que os interesses destes alunos são acompanhados pela disponibilização de material de leitura diversificado nas suas casas, o que indica a valorização dada à leitura por parte das famílias respetivas.

Embora, para mais de metade destes alunos, a leitura em casa seja um ato que exige alguma privacidade, alguns não se incomodam em partilhar o seu espaço com outros familiares. Os conselhos dos amigos são bastante valorizados, no momento da seleção do livro, seguindo-se a capa e as imagens do mesmo e a publicidade. O gosto pela leitura e

pelo livro manifesta-se igualmente pelo facto de um grande número de alunos preferir adquirir os livros que lê em detrimento do empréstimo, o que está em consonância com a caracterização feita da turma em termos socioeconómicos. Os géneros preferidos são a ficção e a aventura, havendo três alunos que indicaram o livro-álbum como terceiro género de leitura preferido. A curiosidade e o prazer são os sentimentos predominantes relacionados com a leitura.

Relativamente à leitura extensiva em língua inglesa, a quase totalidade referiu ter realizado este tipo de atividade em anos letivos anteriores. As competências de leitura em língua inglesa destes alunos são bastante heterogéneas, havendo alguns alunos que consideram as suas competências fracas e confessam sentir dificuldades em ler em inglês. Consequentemente, as estratégias de leitura são bastante diversificadas. Para 47% dos alunos, a maior dificuldade apontada é a falta de vocabulário que, juntamente com a falta de motivação, são os fatores que mais impedem a leitura em língua inglesa.

Os questionários aplicados a estas duas turmas demonstram que se está perante alunos com características bastantes distintas. Para além dos fatores socioeconómicos anteriormente referidos, a faixa etária e a respetiva maturidade condicionam as expetativas relativas ao futuro académico e profissional. A valorização da leitura é bastante distinta nestes dois grupos, assim como as leituras que realizam. A necessidade de um local mais reservado para a leitura referido sobretudo pelos alunos do 7º. ano, pode ser indicador da necessidade de um ambiente calmo, que favoreça a concentração. Relativamente à leitura em língua inglesa, a dificuldade em perceber o texto escrito e consequente desmotivação constituem-se como as principais barreiras. Numa tentativa de superação das mesmas, os alunos mais novos são os que se apoiam mais em elementos paratextuais e nas ilustrações, como a capa e imagens, para encontrar o sentido do texto, enquanto nos mais velhos isso não é tão frequente. Pelas dificuldades sentidas por todos estes alunos, depreende-se que não estão muito familiarizados com a leitura em língua inglesa fora da sala de aula.

## Capítulo II – A Experiência Piloto

### 2.1 – Planeamento das atividades

Para a concretização da experiência piloto, procurou-se trabalhar com dois grupos distintos, de modo a tentar perceber se existe uma variação significativa no tipo de resposta ao livro-álbum, na compreensão literária evidenciada e nos níveis de leitura, considerando o perfil específico de cada turma. Para alcançar estes objetivos foram selecionados livros com um conteúdo apelativo, tanto em termos de texto escrito e icónico, com um vocabulário adequado aos respetivos aos níveis de ensino e cujas temáticas têm enquadramento nos programas curriculares, o que justifica a possibilidade da sua utilização nas atividades dinamizadas pela BE, ou em contexto de sala de aula pelo docente da disciplina de língua inglesa.

Nas duas turmas, procurou-se começar a atividade com o livro-álbum mais acessível, em termos de vocabulário, ilustração e compreensão, e aumentar paulatinamente o nível de complexidade. De acordo com a perspetiva de Sipe, reconhecendo a compreensão literária como uma construção social e que depende do contexto no qual os leitores se encontram, procura-se em certa medida um “comprehensive and textured view of young children’s literary understanding...” (Sipe, 2000: 260). Consequentemente, evitar-se-á dirigir demasiado a análise interpretativa, deixando espaço para a reação espontânea.

Na turma de 7º. ano, foram apresentados dois livros, a saber, *Mommy Never Told Me* (2003), de Babette Cole, e *Piggybook* (1988), de Anthony Browne, no decurso de uma aula de quarenta e cinco minutos.

Relativamente à turma de 11º. ano, durante uma aula de noventa minutos, foram apresentados os dois livros acima mencionados e ainda o álbum *The Rabbits* (1998), da autoria de John Marsden e ilustrado por Shaun Tan.

Após uma análise cuidada de diferentes livros-álbum e a análise do perfil dos alunos, estes três livros foram os que se sobressaíram como sendo os mais adequados para a realização desta experiência por exigirem “... a capacidade para ler nos interstícios textuais, criar expectativas e avançar hipóteses de sentido, obriga(ndo) o leitor a dotar-se de instrumentos que lhe permitam compreender o discurso pictórico e atuar na intersemiose imagem-texto” (Rodrigues, 2013: 291).

O trabalho realizado com estes álbuns obedeceu aos três tradicionais momentos diferenciados de leitura, a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. O trabalho *a posteriori* de análise das respostas obtidas é essencialmente descritivo, tendo por base a *Teoria da Compreensão Literária* elaborada por Lawrence Sipe. Os dois momentos da experiência piloto decorreram em contexto de sala de aula, utilizando a língua inglesa e sem a presença

do docente titular da turma. A fim de permitir uma maior proximidade dos alunos aos livros, as mesas foram afastadas de modo a permitir que os alunos se sentassem mais perto da docente investigadora. Nas duas turmas, a atividade começou com a observação de alguns livros-álbum, cerca de vinte, tendo os alunos sido questionados sobre o público-alvo deste tipo de publicação, as suas características e opinião sobre os mesmos. De seguida, a docente teceu considerações sobre o livro-álbum e transmitiu algumas informações sobre as partes que o constituem. Durante a leitura por parte da docente dos livros selecionados, os alunos foram incentivados a participar numa conversa descontraída sobre os livros e os aspetos que considerassem mais interessantes. Foram igualmente sendo questionados sobre alguns pormenores do texto e das ilustrações. Estas interações entre os alunos e a docente permitiram, por um lado, perceber o nível de compreensão atingido e, por outro, avaliar os momentos em que se verificou uma maior dificuldade em trabalhar os dois códigos de forma simultânea.

## 2.2 – Instrumento de análise das respostas

Na senda de alguns estudos recentemente elaborados por Sandie Mourão (2012) e Carina Rodrigues (2013) sobre a receção literária do livro-álbum por públicos mais novos, ao nível do pré-escolar e primeiros anos do ensino básico, é utilizado como instrumento de análise do livro-álbum a teoria produzida por Lawrence Sipe na sua tese de doutoramento. Este estudo sobre a compreensão/receção literária foi apresentado de forma sumária num artigo publicado por Sipe em 2000, sob a chancela da Universidade da Pensilvânia, intitulado *“The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds”*, devidamente explanada, *a posteriori* no seu livro *Storytime: young children’s literary understanding in the classroom* (2008).

Na sequência da investigação realizada por Sipe sobre receção literária da leitura em voz alta do álbum a crianças do primeiro e segundo anos do ensino básico, este autor identifica cinco tipos de resposta motivados por três impulsos diferentes. Os impulsos originados pela leitura do álbum são:

O Impulso Hermenêutico

O Impulso Pessoal

O Impulso Estético

Segundo Sipe, o Impulso Hermenêutico está focado na compreensão e interpretação do texto que é apresentado e divide-se em dois tipos de resposta, a analítica e a intertextual. Relativamente à resposta analítica, o autor conclui que esta é a mais recorrente, uma vez que revela a capacidade de interiorizar a narrativa por parte de quem ouve e observa. Pelo

grande relevo que este tipo de resposta adquire, Sipe divide-a em cinco subcategorias distintas:

A construção do sentido narrativo;

O livro enquanto objeto ou produto cultural;

A linguagem do texto;

A análise da componente visual;

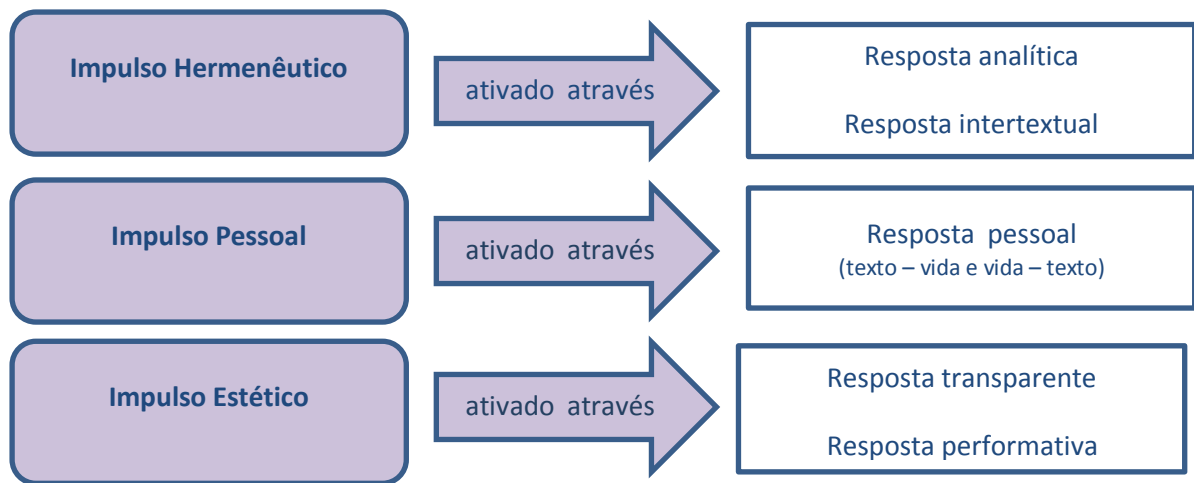
A relação entre ficção e realidade.

No que se refere à resposta intertextual, esta revela a ligação que é possível estabelecer entre o livro apresentado e outras experiências anteriores com outros produtos culturais, que poderão ser outros livros, o cinema ou a publicidade. O impulso hermenêutico é considerado um impulso básico para a interpretação do sentido do texto, podendo focar-se apenas no texto em si, com o objetivo de perceber a sua forma e o seu conteúdo, ou no contexto, considerando as referências que estão para além do texto. Estamos perante dois aspetos que formam um só impulso, cujo objetivo é “... master the text, either by interpreting it or contextualizing it” (Sipe, 2000: 270)

O Impulso Pessoal é determinado apenas por um tipo de resposta, a pessoal, e é descrito como uma propensão para personalizar a história, ligá-la às vivências pessoais do leitor, ligação essa que pode ser estabelecida em dois sentidos, isto é, do próprio texto para a vida da pessoa, ou da vida da pessoa para o texto. O leitor faz refletir a sua experiência de vida nos textos ou usa os textos para a autodescoberta, “... to understand their relevance for our lives” (Sipe, 2000: 271).

O terceiro e último impulso é o Impulso Estético, que ocorre com menor frequência e surge, em boa parte, da criatividade e da imaginação do leitor. Este impulso origina dois tipos de resposta, sendo uma, a resposta transparente, de natureza recetiva, em que os dois mundos formam um só, não havendo distinção entre o que é a realidade e a ficção, permitindo perceber como o leitor está a interiorizar a história, “... surrender, for the moment to the power of the text” (Sipe, 2000: 270). A outra, a resposta de tipo performativo, de natureza expressiva, é aquela em que o texto adquire plasticidade às mãos do leitor, podendo este transformá-lo criativamente, brincando com os seus sentidos e transgredindo livremente as suas fronteiras. O texto serve de base para a expressão criativa e faz nascer o desejo de “... Forget our own contingency and experience the freedom that art provides” (Sipe, 2000: 270).

Quadro 2 – Três impulsos e respectivas respostas



Traduzido e adaptado de Sipe (2000)

Atentando a esta conceptualização de Sipe em torno da receção literária observada em crianças em início de escolaridade, deve ter-se em consideração os seguintes aspetos: a postura e a ação da criança em relação ao texto e a função do texto. Analisando a tabela abaixo a partir destes pontos, é feita uma análise vertical da mesma, o que possibilita perceber a forma como a criança se posiciona e age relativamente ao texto, assim como a função que o texto adquire em cada um dos aspetos da compreensão literária. Uma leitura horizontal permite perceber cada um dos aspetos da compreensão literária, permitindo comparar e ver as diferenças entre eles.

Apesar da esquematização em tabela permitir delinear cinco aspetos diferentes da compreensão literária, não significa, contudo, que estes sejam estanques, sendo possível haver interação conjunta entre vários aspetos numa só manifestação interpretativa.



Quadro 1 - Aspectos da compreensão literária considerando a postura, a ação e a função

ASPETOS DA COMPREENSÃO LITERÁRIA	POSTURA (da criança em relação ao texto)	AÇÃO (da criança em relação ao texto)	FUNÇÃO (do texto)
<b>Analítico</b>	Dentro do texto	Analisa	Objeto
	A criança lida com o texto como um objeto ou produto cultural, permanece no texto e tece comentários que refletem uma postura analítica.		
<b>Intertextual</b>	Entre os textos	Conecta ou relaciona-se	Contexto
	A criança relaciona o texto lido/ouvido com outros produtos culturais. O texto é entendido no contexto de outros textos, funcionando como elemento de uma matriz de textos interrelacionados.		
<b>Pessoal</b>	De ou para o texto	Personaliza	Estímulo
	A criança relaciona o texto com as suas próprias experiências vitais, seja no sentido de ligar a vida ao texto, ou vice-versa. O texto funciona como um estímulo para uma conexão pessoal.		
<b>Transparente</b>	Através do texto	Mistura-se	Identidade
	A criança entra no mundo da história e autoriza a fusão, momentânea, entre a realidade e a ficção, volvidas reciprocamente transparentes.		
<b>Performativo</b>	Sobre o texto	Cria	Plataforma
	A criança entra no mundo do texto e manipula-o para os seus próprios fins. O texto converte-se numa plataforma para a sua criatividade, à imagem de um parque de diversões para uma brincadeira carnavalesca.		

Traduzido e adaptado de Sipe (Rodrigues, 2013)

Segundo Sipe, os cinco aspectos elencados determinam os três impulsos literários (hermenêutico, pessoal e estético), através dos quais nasce a necessidade de perceber e interpretar a história; conectar a história ao leitor e à sua experiência pessoal; provocar a fusão dos dois mundos como um só; e tornar o texto num jogo que exprime a criatividade da criança. Por conseguinte, o autor conclui que “Literary understanding is the dynamic process whereby these three impulses are activated and synergistically interact with each other” (Sipe, 2000: 271).

Na elaboração da teoria da receção literária do livro-álbum, Sipe reconhece este tipo editorial como um produto cultural que integra dois códigos distintos, o icónico e o verbal, que concorrem em igualdade de circunstâncias na construção da narrativa. A ilustração é entendida como sendo uma parte integrante da história, fundamental para a construção de sentido, tornando-se necessário promover competências de análise visual, ou seja, educar o olhar para a componente estética das obras. A combinação destes dois códigos, que Sipe apelida de processo de transmediação, permite que um complete o sentido do outro, preenchendo reciprocamente as lacunas de sentido existentes. A leitura

destes livros não poderá limitar-se à análise do enredo. Por forma a conseguir-se o sentido global do livro-álbum, este autor perfilha na sua pesquisa a visão de outros investigadores (Genette e Moebius), segundo os quais o paratexto, que engloba a capa, a contracapa, as guardas, a lombada e a opção cromática adquirem relevância semântica (Sipe, 2000).

O conceito de *literary understanding* ou receção literária de Sipe consiste:

“... gradual growth of knowledge about story structure and the way stories work, by hearing many stories and making meaningful connections among them. In this way, children refine, extend, and modify their schemata for various literary genres and form cognitive links among them” (Sipe, 2000: 260).

Leitura após leitura, o sujeito vai acumulando experiências, conhecimentos, vivências particulares que lhe permitem uma maior capacidade de interpretação, de associação com outros produtos culturais, de criação de conexões entre diferentes leituras e a sua própria vida. A forma como reage a determinado texto deriva de toda a experiência acumulada e dos esquemas mentais originados pela mesma. Uma maior ou menor compreensão do que é lido depende primordialmente de como o leitor se posiciona em relação ao texto, munido de todo o seu *background* literário. No caso do livro-álbum, tendo em consideração toda a sua complexidade, a receção literária não se limita ao texto. Há que saber construir sentido combinando os elementos do paratexto, as palavras e as ilustrações.

Relembrando que o trabalho desenvolvido por Sipe envolveu crianças que frequentam os dois primeiros anos do ensino básico, a docente investigadora propõe-se a adaptar esta Teoria da Compreensão Literária e fazer uma leitura das respostas obtidas por dois grupos de faixas etárias superiores.

### 2.3 – Descrição das atividades com a turma de 7º. ano

A atividade proposta com a turma de 7º. ano decorreu numa aula de quarenta e cinco minutos. Os alunos estavam descontraídos e não foi necessário criar um momento de *ice-breaking*, visto que já conheciam a docente investigadora, por esta semanalmente prestar apoio à turma na aula de Inglês. Os alunos evidenciaram algumas expectativas relativamente à atividade de leitura proposta, mesmo sabendo de antemão que iria ser de leitura em língua inglesa.

A docente começou por dispor na mesa vários livros-álbum e solicitou aos alunos a sua opinião sobre esta tipologia de livros. Os alunos foram unânimes em considerar que aqueles livros são normalmente indicados para públicos mais jovens, tendo referido que já não tinham contacto com aquela tipologia de livros há bastante tempo. Outros confessaram não se lembrar de alguma vez terem lido algum livro-álbum. Questionados sobre a razão pela qual indicariam estes livros para um público infantil, destacaram a presença da ilustração e do tamanho reduzido das histórias. Inquiridos sobre a função da imagem nos

livros, reconheceram que esta tinha um valor meramente decorativo, subordinado ao conteúdo da narrativa.

Ainda numa fase de pré-leitura, procedeu-se à identificação das diferentes partes constituintes do livro-álbum, sendo solicitado a partir desse momento que os alunos participassem utilizando a língua inglesa. Após a identificação das diferentes partes do livro e respetivas funções, fez-se a uma análise atenta de cada uma delas, o que permitiu especular e tentar prever o conteúdo da história e desde logo relembrar e introduzir novo vocabulário. Ao solicitar a participação dos alunos através dos diferentes elementos visuais, verificou-se uma grande adesão à atividade. A imagem assume normalmente um papel lúdico e desinibidor, facilitando uma participação livre e espontânea, tornando-se possível identificar rapidamente o nível de conhecimentos de língua dos diferentes alunos.

Após a leitura e discussão sobre o primeiro livro, *Mommy Never Told Me*, da autoria de Babette Cole, procedeu-se à apresentação e à leitura do segundo livro proposto, *Piggybook*, de Anthony Browne, utilizando os mesmos procedimentos.

Utilizando a *Teoria da Compreensão Literária* proposta por Lawrence Sipe, proceder-se-á seguidamente à categorização e à análise das respostas dos alunos do 7º. ano, tendo em conta os três impulsos propostos e os cinco aspetos da compreensão literária respetivos.

### 2.3.1 – Resposta analítica

O tipo de resposta analítica demonstra a intenção que o leitor tem de entrar no texto, construir sentido, utilizando a sua capacidade de análise e interpretação. Tendo em consideração a tipologia de livro proposto, surge a necessidade de construir sentidos através da utilização de dois códigos distintos, o verbal e o pictórico. Com este intuito, a resposta analítica pode ser dividida em cinco subcategorias mais específicas, que se referem à construção do sentido narrativo, ao livro enquanto objeto ou produto cultural, à linguagem do texto, à análise da componente visual, e à relação entre ficção e realidade.

#### **Construção do sentido narrativo**

Relativamente à construção do sentido narrativo, pode-se observar as descrições, as especulações, as inferências relativamente às ações das personagens, as hipóteses avançadas sobre o desenrolar dos acontecimentos, a sugestão de alternativas e a própria estrutura e temática da história. Algumas das declarações interpretativas dos alunos podem ser observadas no momento da pré-leitura, em que os alunos são conduzidos na leitura dos diferentes elementos paratextuais, com o objetivo de tentarem identificar a temática, avançar hipóteses sobre as personagens e os acontecimentos que compõem a narrativa.

Relativamente ao livro-álbum de Babette Cole, começou-se por apresentar apenas parte da capa, de modo a permitir que os alunos especulassem sobre o tema do livro de

forma faseada. Foi possibilitada apenas a visualização de um menino, escondido atrás de uma porta semiaberta, que tenta esconder ou silenciar com a sua mão o riso, numa atitude nitidamente comprometida, tendo resultado o seguinte diálogo entre a investigadora e os alunos:

Teacher (T): Look, there is a boy.

Aluno 1 (A): He laugh.

T: Yes, he is laughing.

A2: Maybe because of a mistake.

T: Why do you think he did something wrong?

A2: He is behind the door.

T: Yes, he is hiding behind the door. How do call this? (mostrando a contracapa)

A3: The back cover.

A2: They are naked! (risos)

T: Yes, they are. What if we put the front cover and the back cover together...? (abrindo o livro para mostrar a capa e contracapa)

A4: He sees his father and mother naked, and dancing. (risos)

A2: He is curious.

T: Yes, he is. The title is *Mommy Never Told Me*. But what?

A1: Secrets.

A3: Sex. (risos)

Os risos evidenciados pelos alunos revelam a identificação imediata da noção de transgressão cometida pelo menino que depois se confirma com a revelação do título e as possibilidades que o livro encerra. Reconhecendo que os diferentes aspetos da compreensão literária não são estanques, poder-se-á aqui observar igualmente uma resposta de tipo pessoal na interpretação do título e no riso que esta primeira análise suscita.

Com a análise da capa do livro *Piggybook*, os alunos especularam sobre o enredo da história, antevendo a possibilidade de um conflito pela expressão facial das personagens e o facto de a mulher carregar literalmente com a família às costas, conforme se pode confirmar pelo seguinte diálogo ocorrido:

T: Look at her face.

A3: She is sad. But they are happy.

A2: The man is very happy!

T: They have different feelings ...

A3: I think they are bad to the wife.

A2: She works for they.

Ao longo da análise deste livro é reconhecida a relação familiar entre os diferentes elementos constantes na imagem e a discriminação que acontece na sociedade relativamente à mulher, colocando-a numa condição subalterna.

Foram feitas algumas previsões sobre os acontecimentos, nomeadamente, no momento em que Mrs Piggott regressa a casa depois de ter abandonado a sua família, que embora não se tenham confirmado, demonstram claramente o envolvimento dos alunos com o livro:

T: They asked her to come back home. Everything is OK now.

A1: No, they do the same.

### **Objeto ou produto cultural**

Numa perspetiva do livro como objeto ou produto cultural, apesar de apenas se ter realizado uma sessão com estes alunos, foi possível perceber ao longo da aula que seis deles retiveram o vocabulário específico relativo às partes constituintes do livro-álbum, assim como os termos em inglês para autor, ilustrador, edição e editora. Não surgiu, contudo, qualquer observação que permitisse a ligação dos álbuns a outro produto cultural.

### **Linguagem do texto**

No que concerne à linguagem do texto, exploram-se questões relacionadas com a grafia do texto escrito, o sentido de determinadas frases ou de palavras específicas, avaliando o tipo de léxico utilizado e as opções do autor. Da análise destes pormenores, depende uma melhor compreensão do texto. Este ponto atinge maior relevância no contexto de uma aula de língua estrangeira, em que, apesar de já existir algum conhecimento do idioma, existe uma infinidade de termos e expressões próprias que são ainda totalmente desconhecidas dos discentes. Neste ponto reside uma das grandes vantagens do livro-álbum em relação ao *graded reader* referida noutro capítulo, que é a possibilidade de haver contacto com um registo mais autêntico, que conecta o leitor a situações reais do uso da língua, produzido por um nativo para outro nativo, conservando plenamente a intenção do autor e o valor literário do texto.

Em ambos os livros foi possível observar que a barreira linguística foi em boa parte ultrapassada pela ilustração, resumindo-se o questionamento a determinados vocábulos mais específicos. Enquanto a propósito do livro de Babette Cole não se levantaram dúvidas

relacionadas com o vocabulário, em *Piggybook* algumas palavras revelaram ser mais complexas pelo facto de pertencerem a universos específicos, com os quais dificilmente os alunos se deparariam no decurso da leitura de um texto de manual ou de uma leitura extensiva recomendada. As dúvidas levantadas foram relativas a termos como *squealed*, *grunted*, *grumpy*, *to root around* e *snuffled*, que, por pertencerem a um campo lexical específico, relacionado com comportamentos de animais, não fazem parte do vocabulário base de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ainda a propósito deste livro, a estrutura repetitiva da primeira parte da história, com a criação de alguns paralelismos, motivou os alunos a participar na leitura, como por exemplo através da repetição do adjetivo “*nice*”, “*very important*” e ainda das ordens dadas por Mr Piggott à sua esposa por parte dos filhos.

A observação das imagens, nomeadamente, as que estão relacionadas com as tarefas domésticas, permitiu que os alunos antecipssem os acontecimentos. Esta possibilidade permitiu observar a satisfação criada pela capacidade de participar ativamente na leitura, através da interpretação da imagem e da utilização do conhecimento vocabular e das estruturas aprendidas ao longo do seu percurso escolar.

Ao centrar-se este trabalho no livro-álbum, em que o sentido completo de uma história se extrai através de uma interação constante entre o texto verbal e a componente icónica, é importante realizar uma análise específica das ilustrações. Neste parâmetro da resposta analítica, foram alcançados resultados que se diferenciam parcialmente dos obtidos por Sipe (2000) e Rodrigues (2013) e que se justificam, sobretudo, pela diferença etária dos públicos seleccionados. Ambas as pesquisas referidas procuraram trabalhar com leitores emergentes (pré-leitores e leitores iniciais), ou seja, cuja aprendizagem da leitura ainda não teve início, ou cujo conhecimento do texto escrito se encontra ainda numa fase inicial. A presente experiência foi realizada com alunos que se encontram num nível avançado de leitura e escrita, em que o nível de conhecimento da língua usada no estudo não é a sua língua materna. Tendo em consideração estes factos, a valorização da imagem adquire dimensões distintas. Para o público mais novo, que não sabe ainda ler ou revela, ainda, algumas dificuldades, a ilustração constitui-se como primeira fonte de significação, à qual recorrem de imediato para começar a dar sentido à narrativa. O público formado por alunos mais crescidos, e em conformidade com as características das políticas de ensino vigentes, revela algum afastamento e menor valorização do potencial que o texto icónico assume como veículo de sentido. A atividade hermenêutica com este público tem de ser mais dirigida, e foi necessário neste ponto relembrar as características do livro-álbum, conduzir o olhar e sensibilizar para aspetos, como o traço, a relevância da cor e convenções de *design*.

Com o livro-álbum de Cole, o tom desafiador do conteúdo, apesar de um pouco inibidor para alguns alunos, permitiu demonstrar a importância da imagem pela forma dicotómica como este está construído. O texto verbal questiona e a imagem responde

parcialmente às perguntas. O resultado total tem de ser alcançado pelo preenchimento das lacunas existentes através do conhecimento que o leitor tem do seu contexto familiar e social. Este aspeto é visível no momento em que a mãe é expulsa do convento:

T: Her clothes are on the floor ...

A1: São as cuecas! (risos)

A2: E uma garrafa de vinho e cerveja ...

T: Pay close attention to the girl.

A3: She is pregnant, she is not a nun.

As estratégias utilizadas para veicular o som e o movimento foram facilmente perceptíveis e interpretadas, contudo, a relevância da página dupla passou despercebida.

No decorrer da atividade e passando para a leitura do segundo livro *Piggybook*, os alunos adotaram uma postura mais ativa relativamente à imagem, procurando encontrar pormenores que acrescentassem algo mais à história.

A2: They want breakfast.

A3: The boys call their mum.

A2: The newspaper too!

A3: It's the father.

Caso esta experiência tivesse adquirido alguns dos contornos da pesquisa elaborada por Rodrigues (2013), que explorou a obra de Manuela Bacelar com alunos ao longo de vários meses, teria sido interessante poder verificar até que ponto o desenvolvimento da capacidade de observação teria permitido aos alunos atentar em determinados pormenores constantes no jornal que está a ser lido pelo pai, tal como a presença de um gorila, personagem recorrente na obra de Browne.

A cor reveste-se igualmente de significado, tendo a docente inquirido diretamente os alunos sobre esta questão, particularmente, no que diz respeito à cor das imagens onde a mãe é apresentada. Surgiram bastantes hesitações nesta questão, havendo necessidade de folhear o livro para se proceder a uma análise comparativa entre as várias imagens.

A1: São as tarefas domésticas.

T: She's doing the housework

A2: It's yellow and green, boring.

A3: She's bored. She doesn't like to clean.

Procedendo à comparação entre as imagens finais:

A2: Now the girl is happy

A1: É a mãe!

T: Yes, it's the mother. Why do you say she is happy?

A2: She smiles and she isn't yellow.

A cor amarelada foi associada à monotonia da rotina do trabalho doméstico, por contraste com a cor viva do vermelho que domina as duas ilustrações finais.

A progressiva e flagrante “suinificação” das personagens masculinas que ocorre ao longo da história foi prontamente comentada, o mesmo não sucedendo com a transformação do ambiente envolvente. Somente após uma observação mais atenta, solicitada pela professora, foi possível aos alunos identificar a mutação do espaço, que foi sendo confirmada nas páginas subsequentes, e por fim, na capa do livro.

### **Relação entre ficção e realidade**

O último aspeto a considerar na resposta analítica refere-se à relação entre a ficção e a realidade. Este é um ponto relevante para a análise da compreensão literária em grupos de leitores de faixas etárias mais baixas, como os que compuseram o público de estudo de Sipe e Rodrigues, uma vez que “They live in a magical, numinous world, where the boundaries between the self, the factual, and the imaginary are permeable and fluid” (Appleyard, 1991:22). Este grupo que Appleyard apelida de *Early Childhood* não tem fronteiras perfeitamente definidas e depende essencialmente do desenvolvimento de cada indivíduo, contudo, poderá considerar-se que se estende até ao início da escolaridade. O início da aprendizagem mais formal, que este autor insere na categoria de *Later Childhood* desencadeia paulatinamente alterações na forma de encarar as leituras:

“To the five-year-old child reading is a form of play; its content is a world of images undifferentiated according to whether they are real or made-up. The ten-year-old, however, has begun to learn to read books in two different ways, some for the satisfaction of being able to imagine oneself in this world, but others for a much different purpose: to acquire information” (Appleyard, 1991:78).

A leitura não é apenas uma fonte de prazer literário, que permite a entrada em outros mundos, mas também uma forma de apreender o mundo, perceber o que rodeia o leitor de uma forma estruturada e racional:

“In the early part of this period, the young reader is acquiring a new point of view toward Reading. What before was a kind of magical play in a world where the boundaries between dream and reality were easily and pleasurably blurred becomes a much more organized task” (Appleyard, 1991:83).



Os alunos envolvidos nesta experiência piloto estão entre os doze e os dezoito anos, pelo que se situam no que Appleyard considera ser *The Reader as Thinker*. Esta categoria de leitor coincide com a fase da adolescência, por vezes, bastante complexa, que se caracteriza pela descoberta do “eu” e da sua subjetividade, fazendo-se acompanhar de sentimentos ambivalentes e conflituosos, e emoções intensas. A leitura assume-se eminentemente como uma forma de dar sentido ao mundo, “... to exhaust the possibilities inherent in the critical stance that looks for truth and understanding and wisdom about the world in what they read” (Appleyard, 1991:120).

Partindo da análise proposta por Appleyard, a questão da distinção entre os dois mundos, o da ficção e o da realidade, não é passível de ser analisada nesta experiência.

### 2.3.2 – Resposta intertextual

Dentro desta segunda categoria de respostas, procura-se perceber até que ponto o leitor é capaz de relacionar o que é lido com outros textos que fazem parte da sua bagagem literária, ou outros produtos culturais, como filmes, publicidade, programas televisivos, entre outros. O livro é visto como parte de um conjunto mais vasto, inserido num contexto cultural onde se cruzam pontos comuns e que permite o estabelecimento de ligações entre os diferentes produtos. Essas ligações podem ser de três níveis diferentes de complexidade: a) conexão associativa, que assenta na mera comparação do texto apresentado com outro produto cultural; b) conexão analítica, que se caracteriza pela comparação entre o texto com outro produto cultural, existindo, no entanto, uma justificação que evidencia a semelhança ou a diferença entre os dois; c) conexão sintética, que assenta na capacidade para fazer generalizações e tirar conclusões sobre um conjunto de histórias, estabelecendo uma multiplicidade ligações intertextuais (Sipe, 2000).

Os estudos de Sipe (2000) e de Rodrigues (2013), pela sua extensão e número de obras trabalhadas, permitiram facilmente a recolha deste tipo de resposta junto dos grupos estudados. No livro de Cole, objeto de investigação, os alunos não conseguiram encontrar pontos em comum com outras histórias por esta obra, eventualmente, não apresentar uma narrativa, mas enumerar situações.

No que concerne ao livro de Browne, registaram-se duas situações enquadráveis nesta tipologia de resposta, perante as quais a docente solicitou maior elaboração. O aluno comparou a situação de Mrs Piggott, no livro *Piggybook*, com o que algum tempo atrás visionara noutra disciplina, o filme “Gladiador” de Ridley Scott (2000):

A2: É a escrava.

T: Say that in English.

A3: Slave.

T: Have you talked about slaves recently?

A2: A História, vimos uma parte do “*Gladiador*”.

Aquando de uma análise mais atenta à ilustração em que se vê Mr Piggott e os seus dois filhos transformados em porcos, um dos alunos consegue descobrir o vulto de um lobo na janela, recortado pela luz da lua, surgindo inevitavelmente a referência à história dos “Três porquinhos e do Lobo Mau”.

A1: They are pigs, dirty pigs.

T: Yes, but look again, carefully.

A2: O lobo está à janela.

A3: É o lobo mau e os três porquinhos.

A resposta intertextual, independentemente de uma maior ou menor elaboração, demonstra a capacidade de apreensão do sentido do texto, invocando conhecimentos previamente adquiridos e que vão completar ou enriquecer a leitura ou audição que é feita do mesmo. O número e complexidade de ligações que os alunos conseguem estabelecer dependem diretamente das experiências vividas por intermédio dos diferentes produtos culturais a que tiveram acesso.

### 2.3.3 – Resposta pessoal

A resposta pessoal, tal como o próprio nome indica, determina que existe uma ligação entre o texto e o próprio leitor/ouvinte. Reflete o que poderá ser sentido como uma necessidade de aproximar o texto às vivências do próprio. Segundo Sipe (2000), essa ligação pode materializar-se em dois sentidos opostos, isto é, da vida para o texto ou do texto para a vida. Ao percorrer o sentido da vida para o texto, o sujeito utiliza a sua experiência de vida para perceber melhor ou interiorizar o texto. No sentido oposto, do texto para a vida, é o texto que serve de base para compreender algo da sua própria vida. Existem outras respostas que podem ser identificadas como pessoais, nomeadamente, aquelas em que o leitor impõe um cunho próprio à narrativa, referindo as ações que tomaria em determinadas circunstâncias, questionando a história a partir da sua própria perspetiva e tentando condicionar o decurso da narrativa. Outra característica interessante deste tipo de resposta é a autoridade sentida por parte das crianças em moldar e controlar as personagens de acordo com as suas próprias considerações.

O livro de Babette Cole coaduna-se perfeitamente a este tipo de resposta, uma vez que permite refletir sobre a forma como se vão descobrindo e assimilando determinados aspetos da vida, o que propicia a ligação tanto do texto para a vida como da vida para o texto. Estas ligações aconteceram em alguns momentos da leitura, nomeadamente, na comparação da fada dos dentes que aparece ilustrada com a que comumente povoa o

imaginário infantil, o que originou um relato paralelo descritivo e narrativo sobre as próprias vivências:

T: This is the tooth fairy.

A1: A minha não era nada assim.

T: Can you describe your tooth fairy?

A1: Small, a girl, beautiful. Not a dentist.

A2: Eu descobri logo que não era verdade.

A3: Eu não.

Foi igualmente relevante constatar a existência de preconceitos relativamente à questão da homossexualidade por parte de uma aluna que, de forma muito repentina, negou a sua existência, aquando da leitura das páginas onde estão ilustrados dois casais homossexuais, um feminino e outro masculino:

T: “Why do some women prefer to fall in love with other women ...”

A1: Não!

A2: Não o quê? São lésbicas e gays ...

A: Mas isso não é assim.

É perceptível por parte desta aluna a não aceitação deste episódio, o que confirma que a resposta pessoal pode “... traduzir-se no próprio distanciamento ou na resistência à história” (Rodrigues, 2013: 333).

#### 2.3.4 – Resposta transparente

Para existirem respostas do tipo transparente é necessário que o leitor/ouvinte esteja imerso na narrativa e que entre na mesma como se o próprio estivesse a viver aqueles acontecimentos. Nesta circunstância o mundo da ficção e do real fundem-se num só. Sipe afirma que este é um tipo de resposta que ocorre com pouca frequência e que o seu melhor indicador não é a resposta verbal, mas antes o silêncio.

Apesar de ser rara esta resposta no decorrer da experiência foi possível identificar o envolvimento na história por parte de alguns alunos através de interjeições que demonstram o nojo:

T: “Why do grown-ups have hair in their ears, and up their nostrils ...”

A1: Yuck!

ou a surpresa:

T: “Why do Mummy and Daddy lock me out of their bedroom?”

A1: Eh lá!

A ilustração final do livro-álbum *Piggybook* constituiu-se também como pretexto para reações muito espontâneas por parte dos alunos, pelo seu desfecho inesperado:

T: “She mended the car.”

A1: Boa!

A2: Yeaaaaah! (risos)

### 2.3.5 – Resposta performativa

Enquanto na resposta transparente o texto manipula o leitor/ouvinte, na resposta performativa poder-se-á considerar que existe a relação inversa, o leitor é que vai manipular o texto a seu belo prazer. A entrada no mundo ficcional do texto vai permitir dar asas à imaginação e à criatividade, tornando-o no ponto de partida para dar outra direção à história, inventar acontecimentos paralelos, ou utilizar outras formas de expressão artística para a sua recriação. É um tipo de resposta pouco frequente que, de acordo com Sipe, pode ser considerada subversiva, por divergir da história original e por provocar comportamentos mais agitados e exibicionistas por parte dos alunos.

A resposta performativa não foi detetada em qualquer momento da experiência, ao que não estará alheio o fator idade, o contexto de sala de aula e a consciência que os alunos têm relativamente aos comportamentos expectáveis no decorrer de uma aula.

## 2.4 – Descrição das atividades com a turma de 11º. ano

A experiência de leitura do livro-álbum com os alunos do 11º. ano de escolaridade decorreu num bloco de aulas de noventa minutos, o que possibilitou apresentar os livros lidos na experiência anteriormente descrita e ler um livro-álbum mais sofisticado, que exige outro grau de análise e interpretação.

A docente nunca tinha estado presente numa aula desta turma, contudo, dada a sua função de professora bibliotecária na escola, mantinha um contacto regular com cerca de 60% dos discentes presentes, por serem frequentadores assíduos da biblioteca escolar. Os procedimentos iniciais foram ligeiramente diferentes dos realizados com a outra turma. A docente dispôs dezasseis livros-álbum de forma aleatória sobre uma fila de mesas e pediu aos alunos para os observarem e tentarem organizá-los de acordo com as faixas etárias dos potenciais leitores. Apesar da agitação criada pelo procedimento proposto, este foi relevante para se poder observar que o critério principal para a seriação dos livros foi o da ilustração, considerando-a mais ou menos infantil, seguido do volume de texto

apresentado, em que um texto mais curto seria indicado para uma faixa etária mais baixa, independentemente do grau de dificuldade. A exceção recaiu sobre o livro de Peter Sís, *The Wall* (2007), tendo um grupo de alunos recorrido ao título e ao subtítulo *Growing Up Behind the Iron Curtain*, para justificar a sua classificação como “livro para o secundário”, dado que a temática tratada requer conhecimentos prévios sobre a história mundial. Após a análise efetuada pelos alunos, a ordenação efetuada foi a seguinte:

### **Ensino Pré-escolar**

- *Little Blue and Little Yellow*, Leo Lionni

### **Primeiro Ciclo do Ensino Básico**

- *The Giving Tree*, Shel Silverstein
- *Mummy Never Told Me*, Babette Cole
- *This Moose Belongs to Me*, Oliver Jeffers
- *The Three Pigs*, David Wiesner

### **Segundo Ciclo do Ensino Básico**

- *Piggybook*, Anthony Browne
- *And Tango Makes Three*, Justin Richardson, Peter Parnell e Henry Cole
- *Voices in the Park*, Anthony Browne

### **Terceiro Ciclo do Ensino Básico**

- *Fox*, Margaret Wild e Ron Brooks
- *The Three Question*”, Jon J. Muth
- *The Wolves in the Wall*”, Neil Gaiman e Dave McKean
- *Flotsam*, David Wiesner

## Ensino Secundário

- *The Wall – Growing Up Behind the Iron Curtain*, Peter Sís
- *The Lost Thing*, Shaun Tan
- *The Rabbits*, John Marsden e Shaun Tan
- *The Arrival*, Shaun Tan

Seguidamente, a docente questionou os alunos sobre as razões que os levaram a seleccionar aqueles livros para o ciclo de ensino que frequentam, o ensino secundário. Os discentes alegaram, como razão principal, a complexidade da ilustração dos livros, que nalguns casos é muito pormenorizada e complexa (*The Arrival* e *The Rabbits*), o que apela a uma observação mais atenta e demorada e noutros a ilustração invulgar (*The Lost Thing*), remetendo para um mundo futuro e imaginário. Referiram igualmente a temática da Guerra Fria no caso do livro *The Wall*, para o inserirem neste nível. Uma aluna ficou entusiasmada ao reconhecer o livro de Shaun Tan, *The Arrival*, que lhe fora recentemente oferecido, tendo confessado o apreço que tem pelo mesmo. Esta situação originou uma pequena conversa em torno do conteúdo do livro sobre facto de ser *wordless*, isto é, de apenas conter ilustração e nenhum texto escrito, o que fez despertar um maior sentimento de curiosidade relativamente ao livro e a esta tipologia por parte dos outros alunos.

Após alterar a disposição do mobiliário da sala de aula, de modo a criar um ambiente mais propício à leitura e à observação das ilustrações, a docente informou os presentes que iria seleccionar alguns dos livros-álbum e proceder à sua leitura. Quando questionados sobre a última vez em que teriam lido um livro pertencente a esta tipologia, os alunos foram unânimes ao declarar que isso não acontecia há bastante tempo, por associarem o livro-álbum a um público mais infantil. Inquiridos sobre a função da ilustração nestes livros, esta foi considerada secundária, com um papel decorativo, servindo exclusivamente de motivação para a leitura do texto escrito. Não obstante, reconheceram o carácter excecional dos livros que apenas contêm ilustração e a sua capacidade de veicular mensagem, conforme tinha sido constatado no momento anterior.

Nesta fase de pré-leitura e após um momento inicial de *ice-breaking*, que possibilitou aos alunos um primeiro contacto com o género editorial em que se centra esta experiência, a docente informou os discentes que a partir daquele momento iriam falar somente em Inglês e que seriam livres de comentar ou trocar impressões sobre o que iriam ouvir e ver no decorrer da leitura. Subsequentemente, procedeu-se à observação e identificação das diferentes partes que constituem o livro-álbum. Especulou-se, de seguida, sobre o possível significado dos elementos fornecidos na capa, contracapa e guardas e o seu contributo para informar ou motivar o leitor a aderir ao seu conteúdo.

A docente selecionou os três livros para apresentar aos alunos, nomeadamente, *Mummy Never Told Me*, de Babette Cole, *Piggybook*, de Anthony Browne e *The Rabbits*, de Shaun Tan. Os livros foram lidos por esta ordem, de modo a permitir uma leitura progressiva, havendo uma gradação ao nível da complexidade de interpretação e da exigência da análise. Os dois primeiros livros não requereram uma contextualização prévia da parte da docente, dado que as temáticas que abordam estão muito próximas das vivências de cada um dos alunos e são enquadráveis nos programas curriculares da disciplina de Inglês. No que se refere ao livro-álbum *The Rabbits*, a docente optou por fazer um breve enquadramento histórico sobre a colonização da Austrália, informando os alunos de algumas das mudanças ocorridas naquele território, particularmente no que se refere à introdução de novas espécies animais, às transformações operadas pelos colonos no novo território e às profundas diferenças culturais existentes entre colonos e nativos. Foi relembrado o conceito de alegoria para permitir que os alunos percebessem que a narrativa assenta numa situação real do passado e desvendassem o simbolismo presente na obra, tal como os coelhos que representam os colonizadores ingleses, por estes os terem introduzido naquele país, tornando-se numa praga, e os *wombats*, marsupiais australianos, que representam os aborígenes.

Com o intuito de se proceder a uma interpretação mais rica e demonstrar aos alunos que o texto icónico carece, tal como o texto escrito, de uma leitura cuidada, a docente sentiu a necessidade de utilizar o processo maiêutico de modo a levar os alunos a uma interpretação mais rigorosa da narrativa.

As respostas destes alunos foram igualmente analisada à luz da teoria elaborada por Lawrence Sipe (2000) sobre a compreensão literária, apesar destes pertencerem a uma faixa etária superior. Dado que a explanação de cada tipo de resposta já foi anteriormente feita, proceder-se-á somente à análise e categorização das respostas obtidas.

#### 2.4.1 – Resposta analítica

##### **Construção do sentido narrativo**

Relativamente ao primeiro aspeto a ter em conta na resposta analítica, a construção do sentido narrativo, propôs-se a estes alunos que, através da análise dos elementos paratextuais, especulassem sobre a temática do livro, a narrativa e o papel da personagem constante na capa. A ligação entre o título e o rapaz apresentado na capa foi estabelecida, de forma instantânea, devido à presença da palavra *mummy* que remete para uma criança pequena, na idade dos “porquês”. Esta criança tenta perceber o que acontece ao seu redor e estará a observar algo que não é suposto. Não se contentando em espreitar pelo buraco da fechadura, mas abrindo a própria porta, conforme se pode confirmar pela sua linguagem corporal, *naughty smile* e *half hidden*. Os alunos identificaram a simbologia da porta, referindo que esta pode esconder algo por detrás e motivar a curiosidade e a tentação de a

abrir para descobrir o que está para além dela. Conectando a capa, o rapaz a espreitar, com a contracapa, um casal nu a dançar, foram aventadas as seguintes hipóteses:

A1: The boy is probably watching his parents dancing like that.

A2: Maybe it's about sex, he is small and his parents never talked to him about that subject.

A visualização da capa de *Piggybook* foi também alvo análise, suscitando o seguinte diálogo:

A1: It's about a family.

T: A very happy family.

A2: No, the woman isn't happy, she isn't smiling.

A3: She carries them on her back, maybe she supports them.

T: So he is unemployed ...

A3: No, he has a suit. But at home they are not the same. It's about gender and roles.

Para além de uma maior complexidade em termos de vocabulário, verifica-se que estes alunos vão buscar referências a outros conteúdos lecionados ou temáticas que lhes vão despertando um interesse crescente como a questão do lugar do homem e da mulher na sociedade atual.

### **Objeto ou produto cultural**

No livro de Babette Cole, as páginas onde constam os dois casais homossexuais foram as mais comentadas pelo facto de os alunos não estarem habituados a ser confrontados com esta temática em ambiente escolar e pela surpresa de ver este assunto retratado num livro considerado “infantil”. Entre outros comentários proferidos salienta-se, neste tipo de resposta intertextual, a referência a uma campanha publicitária de um famoso refrigerante, a Coca Cola, a decorrer nesse momento, que, tal como o livro, tenta dar visibilidade a diferentes tipos de família e relacionamentos, nomeadamente, homossexuais.

A1: The publicity of Coca Cola, there are two men who have a child. It's also about gays.

A2: Yes, but there are other parents, old people, people, people from different cultures, parents that are different.

T: Different from what?

A2: I think different because we don't see these couples a lot. But they make a normal and happy family.

Ao considerar o livro como objeto cultural, foi interessante verificar que uma das alunas atrás referida reconheceu o autor e ilustrador australiano Shaun Tan, tecendo alguns



comentários sobre as diferenças registadas entre as ilustrações do livro-álbum que conhece, *The Arrival*, e a capa que estava a visualizar do álbum *The Rabbits*.

A1: In my book (The Arrival) we can see real people, It's a tough story too. He likes to play with dark colours. It looks more like a movie, you can see it happening in front of you.

Na sequência da conversa a docente chamou a atenção para o círculo colocado no canto inferior direito da capa do livro, que indica que este foi consagrado, em 1999, como livro-álbum do ano, na Austrália, refletindo-se posteriormente sobre a importância destes prémios em termos de reconhecimento do trabalho dos autores e das vantagens em termos de divulgação. Após a leitura do livro e reconhecida a complexidade do mesmo, um aluno levantou novamente a questão do prémio, nomeadamente, no que se refere à entidade que atribuiu o mesmo, “The Children’s Book Council of Australia”, por julgar que este não deveria ser considerado um livro dirigido para um público infantil.

### A linguagem do texto

Quanto à linguagem do texto, no livro de Babette Cole, quando é abordada a questão da homossexualidade, surgiu uma observação sobre a ausência do vocabulário específico para se referir a esta realidade. Segundo os alunos, as palavras *homosexuality*, *gay* e *lesbian* deveriam estar presentes numa perspetiva didática, de modo a promover a não discriminação.

A1: They should say they are gay and lesbian, or maybe homosexual. The kids probably don't know these words.

A2: The first time I said these words I didn't know the meaning.

As restantes intervenções que fazem parte deste tipo de resposta surgiram sobretudo na análise do livro *The Rabbits*, no qual se verifica haver uma contenção nas palavras e, simultaneamente, uma seleção cuidada do vocabulário, provando que é possível dizer muito através de poucas palavras. Devido à estranheza suscitada pelo livro, a docente informou que estavam perante uma alegoria, pelo que os elementos apresentados representam uma outra realidade. A simbologia atribuída à palavra *rabbits*, enquanto invasores, seres de hábitos estranhos e indesejados foi surpreendente para alguns alunos. A expressão inesperada com que se inicia a narrativa, “*The rabbits came many grandparents ago*”, indica uma forma distinta de ver o mundo, ou seja, outra cultura, em que o tempo não é mensurável de uma forma matemática e fria, mas pelo passar das diferentes gerações, colocando as pessoas no centro daquele universo.

## **A análise da componente visual**

No que se refere à análise da componente visual foi possível distinguir dois momentos nesta experiência com os alunos de 11.º ano. Nos dois primeiros livros-álbum apresentados, a ilustração, para além da sua função enquanto veículo privilegiado de sentido, foi também um elemento que acrescentou comicidade a determinadas situações, tornando-se num jogo de procura de pormenores para complementar a história. Além disso, não houve a necessidade de recorrer à ilustração como adjuvante na compreensão do vocabulário, visto que este era dominado por todos. Com a leitura de *The Rabbits* verificou-se uma alteração significativa na abordagem feita à imagem. Os alunos necessitaram de perspetivar de forma diferente a relação texto/imagem, dado que existe um forte contraste entre ambos: a linguagem é muito direta, com vocabulário bastante simples, rudimentar, quase palpável, enquanto a ilustração domina a página, originando uma *overdose* de estímulos visuais, pela sua complexidade, pela profusão de pormenores, cores e pela carga simbólica de alguns elementos pictóricos. Depois de lido o livro, sentiu-se a necessidade de voltar a determinadas páginas para retomar, discutir e questionar algumas das composições icónicas de Shaun Tan, apelando a conhecimentos históricos e geográficos anteriormente adquiridos, assim como o reconhecimento de diferentes culturas. Os alunos realçaram a presença e o significado que a cor assume para transmitir os sentimentos dos diferentes momentos. Embora nas disciplinas do currículo destes alunos não haja conteúdos que exijam a capacidade e sensibilidade de análise visual, é natural que a grande quantidade de estímulos visuais a que são submetidos diariamente através da televisão, dos jogos, da publicidade e das redes sociais, os capacitem das competências básicas para este exercício.

## **A relação entre ficção e realidade**

Relativamente à relação entre a ficção e a realidade é reiterada a posição assumida relativamente aos alunos do 7.º ano de escolaridade, que adota a análise proposta por Appleyard (1991).

### **2.4.2 – Resposta intertextual**

No segundo tipo de resposta do impulso hermenêutico, ao longo da leitura de *Mummy Never Told Me* foi feita uma conexão analítica. A relação intertextual reporta-se à cultura ou sabedoria popular, mais precisamente, a um provérbio referido por uma aluna, aquando da leitura das páginas sobre a obrigação de frequentar a escola. A aluna comentou o facto de a mãe não ser um bom exemplo para o seu filho, complementando a sua afirmação dizendo:

A1: “Do as I say, not as I do.”

Relativamente ao livro *Piggybook*, no final da leitura foi feita uma conexão sintética com a história dos Três Porquinhos e o Lobo Mau:

A1: When there are pigs in stories, there are always problems.

T: Do you remember other stories with pigs?

A1: The three pigs and the wolf.

T: Do you remember some more?

A1: No, but usually they are not intelligent.

Este aluno faz uma generalização sobre o universo de histórias que conhece e que incluem determinado tipo de personagem, concluindo que existe um perfil que lhes é comum no universo literário.

### 2.4.3 – Resposta pessoal

Tal como se referiu anteriormente, o livro de Babette Cole, pelas suas características, permite facilmente o aparecimento da resposta de tipo pessoal, uma vez que invoca experiências pessoais que, apesar de não serem iguais para todos os indivíduos, podem trazer à memória as vivências de cada um.

A leitura da dupla página inicial, em que se vê a mãe grávida, deitada sobre a cama, originou um momento de divertimento com um dos elementos da turma, cuja mãe está grávida, especulando-se se ele estaria na mesma situação do menino apresentado na ilustração que demonstra estar surpreendido com a gravidez da mãe.

A1: És tu. Pedro (nome fictício).

T: What's up? Why do you say that?

A2: He's kidding. Pedro is going to have a brother.

T: Congratulations! If you were a small kid, you would be curious like this boy. Don't you think?

É estabelecida uma relação da vida para o texto por parte dos alunos da turma, tendo por base a vida de um colega, num tom de brincadeira e gozo, e não como Sipe (2000) o descreveu, no sentido de perceber ou interiorizar o texto, considerando que se trata de alunos de outra faixa etária.

No decurso da análise, levantou-se a questão da dificuldade que, por vezes, existe em diferenciar fisicamente indivíduos do sexo masculino e feminino. Os alunos reportaram-se a alguns colegas que, seja por interesse em seguir determinadas tendências, seja pelo gosto pessoal ou pela procura de uma identidade própria, adotam uma forma de estar que se aproxima do sexo oposto ao seu.

Quanto ao livro-álbum de Browne, a resposta com um teor de tipo mais pessoal verificada durante a leitura foi proferida na parte final da análise deste livro, quando uma aluna comentou com uma colega do lado o facto de seu pai também gostar de cozinhar e de ser muito bom na execução dessa tarefa.

A1: My father is a good cook. He usually cooks on weekends, or when my mother has to work late.

A2: My father helps my mother but he is not very good at cooking. He prefers cleaning.

T: I see that some fathers like to do the housework, well done!

Este pequeno diálogo permitiu reforçar a ideia de que a participação dos homens nas tarefas domésticas existe, que é positiva e desejável.

#### **2.4.4 – Resposta transparente**

A resposta transparente, tal como com o grupo de alunos do 7º. ano, é algo mais difícil de identificar, uma vez que existe, para estes alunos, uma separação muito nítida entre a realidade e a ficção. As reações espontâneas dos alunos à história não significam que estes estejam imersos na mesma, fazendo os dois mundos convergirem num só, mas simplesmente respondem ao desenrolar da leitura com risos e com interjeições, sabendo perfeitamente a distinção entre as duas realidades. Dadas as características do público-alvo, a resposta transparente não foi observável, ao contrário de que acontece na investigação de Sipe (2000).

#### **2.4.5 – Resposta performativa**

A resposta performativa, que descreve a forma como o leitor é capaz de manipular o texto de acordo com as suas motivações e a sua criatividade, não foi igualmente observada, sendo o fator idade reconhecido como o principal motivo de ausência desta tipologia de resposta.

### **2.5 – Da expectativa à constatação**

A experiência piloto levada a cabo com dois grupos distintos de alunos, utilizando o livro-álbum como meio para motivar para a leitura em língua inglesa, pareceu inicialmente algo inusitado e não isento de risco. As ideias pré-concebidas relativamente a esta tipologia de livros, tais como o público alvo ser infantil, a simplicidade das histórias, a desvalorização do texto icónico relativamente ao texto escrito e uma avaliação pouco positiva em relação ao seu valor literário, foram tidas em conta, de modo a ser construída

uma estratégia que demonstrasse a sua natureza falaciosa. Uma análise cuidada do perfil dos alunos envolvidos, a seleção ponderada dos livros a utilizar e das estratégias a implementar foram determinantes para que as atividades propostas decorressem de forma natural e descontraída, gerando igualmente momentos de cumplicidade e de debate de ideias.

Relativamente à turma de 7º. ano, era esperada uma receção bastante positiva à atividade, não tanto por ser de leitura, mas por ser algo que os faria sair da rotina curricular. A atração imediata pela imagem e o relembrar de uma atividade para eles há muito perdida, a leitura de histórias, favoreceu um clima imediato de boa disposição e cooperação. Apesar das dificuldades de aprendizagem evidenciadas por alguns dos alunos da turma, a barreira da língua foi esbatida pelo poder comunicativo da imagem, o que favoreceu a participação da grande maioria dos alunos. O tom provocador e envolvente das histórias foi igualmente determinante para fomentar a participação e suscitar comentários que, apesar de frequentemente serem feitos em português e reformulados em inglês, demonstraram que os alunos estavam a compreender a história e seguir o enredo.

Com os alunos de 11º. ano existia por parte da investigadora alguma apreensão, pelo facto de serem mais velhos, serem alunos com bons hábitos de leitura, por terem um bom nível de língua inglesa, o que poderia fazer com que estes olhassem, com alguma desconfiança, ou mesmo desprezo, os livros que a investigadora se propunha a ler. Porém, as reações esperadas não se confirmaram, e a possibilidade de poderem, por alguns momentos, manipular um conjunto mais alargado de livros suscitou a curiosidade dos discentes relativamente à atividade proposta.

Com estes alunos foi possível observar que as respostas foram muito espontâneas, gerando momentos de discussão de ideias e confronto de opiniões. A boa participação dos alunos, graças à sua maior proficiência em língua inglesa e à maior maturidade na abordagem das questões que foram levantadas, permitiu aprofundar alguns dos temas apresentados, levando para um nível de leitura superior, relativamente aos alunos do 7º. ano.

Nos dois grupos, não foi sentido qualquer constrangimento ou sentimento de inferioridade por lhes estar a ser lida uma história. Houve, pelo contrário, uma sensação de conforto, o que lhes permitiu uma maior liberdade para olhar de forma atenta para as imagens e para delas extrair o sentido global da narrativa. Foi possível perceber diferentes níveis de leitura para os mesmos livros-álbums entre os dois grupos, decorrentes de um maior grau de maturidade e de uma perspetiva mais informada do mundo que os rodeia, por parte dos alunos do 11º. ano, o que demonstra a capacidade de atração que o livro-álbum junto de públicos que vão para além do previsto.



## **Capítulo III – Considerações finais**

### **3.1 – Limitações do presente trabalho**

Considerando a temática deste trabalho, a principal limitação que se encontrou foi a impossibilidade de aferir resultados quantitativos e qualitativos que decorressem de uma implementação a médio ou longo prazo da proposta apresentada. O número muito reduzido de ações realizadas durante a experiência piloto, o facto de apenas se ter realizado a experiência de leitura numa das escolas e a dificuldade das BE em adquirir livros-álbum para disponibilizar ao seu público constituíram os principais constrangimentos para a obtenção de um resultado mais conclusivo e, sobretudo, mais abrangente.

Seria importante possibilitar a implementação de um trabalho mais consistente e duradouro em diferentes estabelecimentos escolares, que permitisse aferir até que ponto o livro-álbum se poderia afirmar como um meio motivador para ajudar os discentes a descobrir o prazer que a leitura em língua inglesa. Com um maior número de alunos envolvidos seria possível caracterizar com uma maior precisão os níveis de compreensão literária das faixas etárias (12 – 18 anos), na senda da investigação realizada por Sipe com crianças mais novas.

Constrangimentos como o tempo e a necessidade de cumprimento dos programas curriculares são as justificações comumente apontadas para a dificuldade em implementar no terreno este tipo de atividades. Todavia, se a professora investigadora fosse professora de uma turma poderia gerir as atividades letivas, de modo a realizarem-se no decurso das aulas e a complementarem as matérias curriculares.

Numa outra fase, seria pertinente perceber até que ponto a leitura dos livros-álbum permite promover uma maior proficiência dos alunos em língua inglesa e uma melhor compreensão do mundo que os rodeia e contribui para uma maior capacidade interpretativa.

### **3.2 – Recomendações**

A experiência piloto desenvolvida e descrita neste estudo demonstra o grande potencial que o livro-álbum pode ter na motivação e no despertar do gosto pela leitura em língua inglesa junto de um público de 3º. ciclo e ensino secundário. Para se implementar um projeto deste género é recomendável que se planeie antecipadamente os objetivos a alcançar com o mesmo, de modo a fazer uma seleção adequada dos livros a apresentar e das estratégias a utilizar. A aplicação da teoria e metodologia de Sipe permitirá uma análise e avaliação das respostas obtidas ao longo das leituras, dado que “... it emphasizes the social construction of meaning as it applies to literary experience as well as underlining

the importance of free and open discussion, unhindered by heavy teacher control” (Sipe, 2000: 258). Para isso, é fundamental que ao longo da leitura os alunos tenham liberdade para se exprimir sobre a narrativa visual e escrita, em termos de compreensão da mesma, dos sentimentos, das recordações, das conexões e das interpretações que estas lhes suscitam. É uma forma de ligar os leitores ao livro-álbum, permitindo a exploração e a descoberta dos seus sentidos, entre a palavra escrita e a imagem. Pode igualmente ser relevante para fomentar o gosto pela leitura de livros de qualidade que permitam abrir horizontes e quebrar hesitações ou receios relativamente à leitura em língua inglesa.

Considerando as preocupações referidas pelas professoras bibliotecárias, nomeadamente, as dificuldades em envolver os docentes nas atividades de leitura, devido à necessidade de cumprir os programas e à escassez de tempo, outro dos objetivos poderá passar pela apresentação de leituras que possam ir ao encontro dos conteúdos lecionados pelos docentes. Neste caso, o planeamento de estratégias passará, inicialmente, por uma análise dos programas curriculares, o que permitirá fazer um levantamento das temáticas abordadas ao longo dos diferentes anos. De seguida, deverá ser feita uma seleção de livros apropriados, tendo em conta os temas, a relevância literária e a faixa etária. A leitura do livro-álbum poderá ser utilizada para iniciar uma determinada unidade programática, como *warm up*, motivando e abrindo a porta à discussão, ou para concluir, como *wrap up*. Apesar da adequação do nível de língua ser um fator a ter em consideração, dadas as características do livro-álbum e os diferentes níveis de leitura que possibilita, não adquire uma relevância tão acentuada como noutra tipologia de livros. A seleção do livro deve passar por outro aspeto que não implica apenas o livro e a sua temática, mas, também, o entusiasmo que provoca no próprio docente, de modo a que este possa transmitir aos alunos o prazer que sente com a sua leitura.

Atentando aos objetivos que se pretendem alcançar, o processo de pesquisa dos livros-álbum poderá passar pela análise do material disponível em livrarias especializadas, como a Livraria Britânica, ou livrarias *online*, como a Book Depository, a Amazon, a AbeBooks. A consulta de *sites* e blogues de internautas dedicados à divulgação da leitura, onde se inclui o livro-álbum, são igualmente ferramentas úteis para a recolha de sugestões de livros e atividades, como por exemplo o blogue da autoria de Sandie Mourão, especialista no ensino precoce do inglês como L2, cujo endereço é [picturebooksinelt.blogspot.com](http://picturebooksinelt.blogspot.com). Outra fonte importante de informação é a leitura de relatórios sobre algumas experiências e estudos realizados em diferentes países, tais como:

- *Enabling a Reader Through Picture Books: A Case Study* (Hashim, 1999)
- *A Middle School Teacher's Guide for Selecting Picture Books* (Costello & Kolodziej, 2006)
- *The Power of Reading Picture Books Aloud to Secondary Students* (Giorgis, 2009)



- *The Use of Picture Books in the High School Classroom: A Qualitative Case Study* (Reiker, 2011)
- *Not Just for the Primary Grades: a Bibliography of Picture Books for Secondary Content Teachers* (Carr, Buchanan, Wentz, Weiss, & Brant, 2013);
- *Exploring Children's Picture Storybooks with Adult and Adolescent EFL Learners* (Malu, 2013)

Estes estudos, para além de apresentarem diversas razões que justificam a utilização do livro-álbum e elencarem as suas virtudes, permitem contactar com boas práticas e sugestões que poderão ser inspiradoras de caminhos a seguir no fomento da leitura destes livros com um público mais velho. Não é de somenos importância uma observação atenta de livros premiados por diferentes entidades, tais como a American Library Association, que atribui a Caldecott Medal, o britânico Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP), que atribui a Kate Greenaway Medal, o Children Book Council of Australia, que atribui o Children's Book of the Year Award: Picture Book, o International Board on Books for Young People do Canadá, que atribui o Elizabeth Mrazik-Cleaver Canadian Picture Book Award, ou a livraria britânica Waterstones, que atribui o Waterstones Children's Book Prize. A distinção pode igualmente ser atribuída pelos apreciadores deste género editorial através de votações como acontece com o *site* Goodreads que convida os subscritores a eleger, entre outros, o melhor livro-álbum do ano.

Na primeira abordagem à leitura do livro-álbum e para conseguir atrair a atenção dos alunos, é essencial eliminar o preconceito que eventualmente possa existir, por, erradamente, se considerar que este género apenas tem enquadramento no universo infantil. Se eventualmente a sua leitura pode ser considerada um prática facilitadora, é, no entanto, necessário focar a atenção nas virtudes e no potencial do livro-álbum, que ao entrelaçar o texto e a imagem favorece diferentes níveis de leitura. Poder-se-á propor aos alunos que especulem sobre a idade do público a que determinado livro se dirige para, *a posteriori*, constatarem que o livro-álbum não tem um público definido, visto que é passível que cada leitor mergulhe no livro até diferentes profundidades, levando-os a concluir que:

“The shorter text does not indicate easier material; the readability of picture books often exceeds the age level for which they are intended due to their complexity of vocabulary and density of information” (Costello & Kolodziej, 2006: 28).

Selecionar livros que ajudem a levantar questões que vão para além das que o manual poderia fazer será sempre um ponto a ter em consideração.

As atividades de leitura poderão contemplar os três momentos clássicos (a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura), sendo necessário realçar a importância da análise do paratexto, de modo a antecipar o conteúdo do livro. É essencial permitir aos alunos a observação das imagens, pelo que poderá ser necessário reorganizar o espaço e facilitar a movimentação do docente e dos discentes no espaço da sala de aula ou da BE. No caso do

grupo de alunos ser grande, é de ponderar as vantagens da utilização de um projetor, facilitando assim uma observação mais cuidada do texto icónico. Esta atividade requer a digitalização prévia da imagem. Será útil proceder-se a uma leitura pausada, que dê tempo para a observação, e expressiva, que prenda os alunos à história. Eventualmente, pode ser necessário entrecortar a leitura para clarificar alguns conceitos ou verificar o nível de compreensão dos alunos. Estas interrupções não devem quebrar a dinâmica da performance. Após a leitura, deverá criar-se um momento de debate a partir da narrativa e da ilustração, de modo a que os alunos manifestem as suas opiniões, sentimentos e sensações. Este debate deve ser moderado pelo docente de modo a levar os alunos à reflexão que lhes permita tirar conclusões ao nível da temática e do simbolismo das imagens. Este será possivelmente um momento em que os alunos poderão ler algum excerto mais significativo, ou o livro todo, dependendo da sua extensão e do tempo previsto para a atividade. As primeiras iniciativas deste género poderão necessitar de mais tempo, de modo a permitir que os alunos se adaptem a esta nova leitura, e ter apoio do docente que os deverá guiar e questionar para perceberem como interpretar o livro-álbum. Dependendo dos objetivos que o docente desejar alcançar este será um trabalho que exigirá uma maior ou menor orientação.

Os livros-álbum são um mundo onde é possível encontrar uma grande multiplicidade de temáticas (como a emigração, o racismo e a exclusão social, passando pela homossexualidade, pela filosofia, pela amizade e pelo multiculturalismo). Estes podem ter mais ou menos texto, seguir estilos de ilustração mais simbólicos ou realistas e utilizar diferentes técnicas, como as colagens e as aguarelas.

Tendo em conta que o idioma utilizado é o inglês, é relativamente mais fácil encontrar o livro pretendido, dado que a produção é mais alargada e é a língua preferencial no caso das traduções. Tal como com qualquer outro material didático, dever-se-á ter alguns cuidados na seleção dos livros, privilegiando a ausência de estereótipos e a informação autêntica e atual que permitam o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o mundo.

Para a consecução destes objetivos, é recomendável que a equipa da BE integre um docente de Inglês, ou que mantenha uma colaboração estreita com este grupo disciplinar, de modo a garantir o apoio científico e pedagógico necessário para a promoção de atividades que fomentem o prazer da leitura em língua inglesa.

Para além dos livros-álbum referidos nesta investigação (anexo 6) apresentam-se de seguida algumas sugestões de livros-álbum que poderão ser explorados com os alunos, permitindo uma análise crítica de diferentes temáticas curriculares, ou que poderão ser lidos pelos simples prazer de ler.

- *Six Men*, de David McKee (1972)
- *Rose Blanche*, de Roberto Innocenti (1985)
- *Snow White in New York*, de Fiona French (1989)
- *Fly Away Home*, de Eve Bunting (1991)

- *Tuesday*, de David Wiesner (1992)
- *The House That Crack Built*, de Clark Taylor e Jan Dicks (1992)
- *The True Story of the Three Little Pigs*, de Jon Scieszka e Lane Smith (1996)
- *Sector 7*, de David Wiesner (2000)
- *December*, de Eve Bunting e David Diaz (2000)
- *Window*, Jeannie Baker (2002)
- *The Wolves in the Walls*, de Neil Gaiman e Dave McKean (2003)
- *The Man Who Walked Between the Towers*, de Mordicai Gerstein (2003)
- *The Tree of Life*, de Peter Sís (2003)
- *The Roses in My Carpet*, de Rukhsana Khan e Ronald Himler (2004)
- *The Worm Family*, de Tony Johnston (2004)
- *Science Verse*, de Jon Scieszka e Lane Smith (2004)
- *Rosa*, de Nikki Giovanni e Bryan Collier (2005)
- *Let's Talk About Race*, de Julius Lester e Karen Barbour (2005)
- *Lies and other Tall Tales*, de Zora Neale Huston e Joyce Carol Thomas (2005)
- *How Much? Visiting Markets Around the World*, de Ted Lewin (2006)
- *The Flower*, de John Light e Lisa Evans (2006)
- *Wolves*, de Emily Gravett (2006)
- *The Only Boy in the Ballet Class*, de Denise Gruska e Ammy Wummer (2007)
- *The Short and Incredibly Happy Life of Riley*, de Colin Thompson (2007)
- *Someday*, de Alison McGhee (2007)
- *10,000 Dresses*, de Marcus Ewert e Rex Ray (2008)
- *No English*, de Jacqueline Jules (2008)
- *The Little Mouse's Big Book of Fears*, de Emily Gravett (2008)
- *The Island*, de Armin Greder (2008)
- *Looking Like Me*, de Walter Dean Myers (2009)
- *A Tale of Two Daddies*, de Vanita Oelschlager e Kristin Blackwood (2010)
- *The Heart and the Bottle*, de Oliver Jeffers (2010)
- *Mirror*, de Jeannie Baker (2010)
- *The Red Tree*, de Shaun Tan (2010)
- *It's a book*, de Lane Smith (2010)
- *The Black Book of Colours*, de Merena Cottin e Rosana Faria (2010)
- *Me and You*, de Anthony Browne (2011)
- *I Am Thomas*, de Libby Gleeson e Armin Greder (2011)
- *On a Beam of Light*, de Jennifer Berne (2013)
- *My Father's Arms Are a Boat*, de Stein Erik Lunde e Oyvind Torseter (2013)
- *Journey*, de Aaron Becker (2013)
- *The Farmer and the Clown*, de Marla Frazer (2015)

### 3.3 – Síntese

O objetivo do presente trabalho foi perceber de que modo a BE pode contribuir para fomentar nos alunos o gosto pela leitura em língua inglesa. Para além de, num primeiro momento, ter sido feita uma revisão de alguma da literatura relevante para esta temática, procedeu-se posteriormente a uma breve ação no terreno que permitiu analisar realidades vividas em diferentes escolas de uma mesma região e perceber a receptividade dos alunos e as respostas produzidas pelos mesmos.

Foi possível constatar que, embora a documentação da responsabilidade do Ministério de Educação e Ciência, nomeadamente, os programas e as metas curriculares, contemple a necessidade dos alunos adquirirem experiência em termos de leitura em língua inglesa e com finalidades diversas, esta é muito reduzida, tendo em conta a importância que pode adquirir em termos de aprofundamento do conhecimento da língua e da respetiva cultura. O livro-álbum, enquanto “fruto de um diálogo cúmplice, desafiador e instigador, entre linguagens distintas que se unem, complementando-se e misturando-se, para contar uma história” (Ramos, 2010: 30), pode constituir-se como um instrumento privilegiado para quebrar o preconceito da leitura de livros em língua inglesa. O seu potencial enquanto objeto didático vai para além dos materiais comumente utilizados no contexto de aprendizagem de uma língua, visto que o seu poder de sedução e fascínio se obtém na descodificação de sentidos dos diferentes elementos paratextuais e da interação entre os dois códigos, o icónico e o textual. Não se posicionando como um substituto da leitura quer intensiva, quer extensiva, o livro-álbum é um instrumento didático por si só, apto para despertar a curiosidade e a vontade em explorar outros universos de leitura, que convida o leitor à construção de sentidos através da descoberta. É também um material autêntico, que apresenta uma linguagem genuína e que reflete a cultura dos países anglófonos, para além de um objeto artístico de elevada complexidade e exigência.

Denota-se igualmente por parte dos docentes e professores bibliotecários alguma falta de valorização relativamente à leitura em LE, que decorre em certa medida da centralidade e da transversalidade que é atribuída à língua portuguesa. Além disso, os recursos financeiros limitados e a escassez de publicações disponíveis nas livrarias usuais dificultam a aquisição de livros-álbum em língua inglesa, para além do desconhecimento sobre a edição e a oferta contemporânea. A inexistência destes recursos condiciona a implementação de atividades de leitura e, caso a própria escola ou a BE não possuam recursos humanos que promovam iniciativas de leitura em LE, dificilmente estas terão lugar nos planos de atividades.

De modo a reverter este *status quo*, é fundamental informar, formar e apontar linhas orientadoras aos docentes e professores bibliotecários, apresentando recursos e estratégias que abram caminho à construção de uma cultura de leitura mais abrangente, que contemple as línguas estrangeiras, nomeadamente, a língua inglesa.

Através da implementação de uma experiência piloto de leitura do livro-álbum e posterior análise das respostas à luz da teoria de Lawrence Sipe sobre compreensão literária, foi possível perceber que este género editorial consegue ser bem acolhido por parte dos alunos do terceiro ciclo e do ensino secundário e que permite níveis de leitura diversificados, em consonância com o grau de maturidade de cada grupo de alunos. Contudo, pelo facto de a atividade ter sido remetida para a última semana de aulas do ano letivo, não foi possível avaliar o eventual interesse dos alunos em relação ao livro-álbum, nomeadamente através da sua requisição ou leitura presencial na BE.

Uma pesquisa cuidada de livros-álbum e um planeamento de estratégias adequadas permitem despertar a curiosidade e o gosto pela leitura em língua inglesa. A interação verificada entre a palavra e a imagem cria um ambiente de confiança, favorável à construção de sentido. Acrescentando o facto de ser um texto original e autêntico, ao contrário dos *graded readers*, é conferido ao livro-álbum um indubitável valor literário (e artístico, se somarmos a componente visual) que legitima totalmente a sua leitura junto de qualquer público, uma vez que reflete uma realidade social e cultural.

Questões como a gestão dos *curricula* e a escassez de aulas para a sua implementação não deverão ser obstáculos à leitura do livro-álbum, dado que o seu formato, extensão, versatilidade e riqueza de conteúdos fazem dele um perfeito aliado para a introdução, exploração ou síntese dos conteúdos lecionados ao longo do ano.

Em suma, poder-se-á concluir que não se dá o devido valor ao que se desconhece. O presente trabalho pretende demonstrar a importância que a BE pode ter na escola, por forma a dar a conhecer o livro-álbum junto de docentes e discentes, demonstrando o seu potencial enquanto instrumento que promove o prazer pela leitura em língua inglesa, independentemente da idade do leitor, como o advoga um dos mais proeminentes criadores deste género editorial:

“Picture books are for everybody at any age, not books to be left behind as we grow older. The best ones leave a tantalising gap between the pictures and the words, a gap that is filled by the reader's imagination, adding so much to the excitement of reading a book” (Browne, 2015).



## Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Ourique. (2013). Projeto Educativo 2013 -2017 Agrupamento de Escolas de Ourique. Acedido a 10 de maio de 2015 em [http://agrupamentoescolasourique.drealentejo.pt/PE\\_2013-17.pdf](http://agrupamentoescolasourique.drealentejo.pt/PE_2013-17.pdf)
- Association for Library Service to Children. (2008). Caldecott Medal - Terms and criteria. Acedido a 26 de dezembro de 2014 em <http://www.ala.org/alsc/awardsgrants/bookmedia/caldecottmedal/caldecottterms/caldecottterms>
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader; The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balça, Â. (n.d.). Vamos à Biblioteca! *Nuances - Estudos Sobre Educação, Revista Eletrônica Do Programa de Pós-Graduação Em Educação Da Faculdade de Ciências E Tecnologia E Do Departamento de Educação Unesp - Presidente Prudente*, 207–220. Acedido a 25 de outubro de 2014 em <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>
- Bamford, J., & Day, R. (1997). Extensive reading: What is it? Why bother? *Language Teacher*. Acedido a 6 de novembro de 2014 em <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Extensive+Reading+:+What+Is+It?+Why+Bother?#0>
- Belsky, S., & Ed, M. (2006). *The effects of using children's literature with adolescents in the English as a foreign language classroom* (Doctoral dissertation, University of North Texas). Acedido a 5 de novembro de 2014 em [http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5481/m2/1/high\\_res\\_d/dissertation.pdf](http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5481/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf)
- Bloem, P., & Padak, N. (1996). Picture books, young adult books, and adult literacy learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(September). Acedido a 18 de outubro de 2014 em <http://www.jstor.org/stable/40012112>
- Browne, A. (2015). Waterstones Children's Laureate 2015-2017. Acedido a 18 de julho de 2015 em <http://www.childrenslaureate.org.uk/previous-laureates/anthony-browne/>
- Calixto, J. A. (1996). *A Biblioteca Escolar e a Sociedade de Informação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Carr, K. S., Buchanan, D. L., Wentz, J. B., Weiss, M. L., & Brant, J. (2013). Not Just for the Primary Grades: A Bibliography of Picture Books for Secondary Content Teachers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45(2), 146–153. Acedido a 18 de abril de 2014 em <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=c5076dec-6141-4e5a-8101-c2a133ad3a4c@sessionmgr4004&hid=4113>
- Ceia, C. (2014). Horizonte de expectativas. E-Dicionário de Termos Literários. Acedido a 20 de dezembro de 2014 em [http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=255&Itemid](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=255&Itemid)

=2

- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). Reading for Pleasure: A Research Overview. *National Literacy Trust*, (November). Acedido a 19 de outubro de 2014 em <http://eric.ed.gov/?id=ED496343>
- Conde, E., Martins, R., & Bastos, G. (2011). Modelo de avaliação da biblioteca escolar. Acedido a 25 de outubro de 2014 em <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Modelo+de+avaliação+da+biblioteca+escolar#0>
- Conselho da Europa. (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa. Acedido a 3 de dezembro de 2014 em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>
- Costello, B., & Kolodziej, N. (2006). A Middle School Teacher's Guide for Selecting Picture Books. *Middle School Journal (J1)*, (September), 27–33. Acedido a 17 de janeiro de 2015 em <http://eric.ed.gov/?id=EJ752877>
- Crossman, A. (2015). about.com. Acedido a 28 de janeiro de 2015 em [http://sociology.about.com/od/P\\_Index/g/Pilot-Study.htm](http://sociology.about.com/od/P_Index/g/Pilot-Study.htm)
- Departamento de Educação Básica. (1997). Programa de Inglês - Ensino Básico 3.º Ciclo. Acedido a 28 de novembro de 2014 em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=21>
- Díaz Armas, J. (2008). La imagen en pugna con la palabra. Acedido a 3 de novembro de 2014 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/155>
- Fernández, S. (2002). Programa de Espanhol, Nível de Continuação 10º Ano. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Acedido a 28 de novembro de 2014 em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>
- Giorgis, C. (2009). The Power of Reading Picture Books Aloud to Secondary Students. *The Clearing House*, 73(1), 51–53. Acedido a 18 janeiro de 2015 em <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00098659909599640>
- Hashim, F. (1999). Enabling a reader through picture books: A case study. *Literacy across Cultures*. Acedido a 17 de janeiro de 2015 em <http://www2.aasa.ac.jp/~dcdycus/LAC99/MAR99/hashim399.htm>
- IFLA. (2006). Directrizes da IFLA / UNESCO para Bibliotecas Escolares . Acedido a 25 de outubro de 2014 em <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>
- Inspeção-Geral de Educação e Ciência. (2015a). Avaliação Externa das Escolas, Relatório Agrupamento de Escolas de Ourique. Acedido a 2 de junho de 2015 em <http://agrupamentoescolasourique.drealentejo.pt/relAEOurique.pdf>
- Inspeção-Geral de Educação e Ciência. (2015b). Avaliação Externa das Escolas, Relatório



- Agrupamento de Escolas de Castro Verde. Acedido a 2 de junho de 2015 em [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00/00&auxID=&newsID=1480#content](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00/00&auxID=&newsID=1480#content)
- Inspecção-Geral da Educação. (2011). Avaliação Externa das Escolas. Relatório de escola. Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Diogo de Gouveia, Beja. Acedido a 2 de junho de 2015 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/aee\\_2011\\_dra/aee\\_11\\_es3\\_diogo\\_gouveia\\_r.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/aee_2011_dra/aee_11_es3_diogo_gouveia_r.pdf)
- International Reading Association. (2009). New literacies and 21st century technologies. Acedido a 5 novembro em [http://www.reading.org/Libraries/position-statements-and-resolutions/ps1067\\_NewLiteracies21stCentury.pdf](http://www.reading.org/Libraries/position-statements-and-resolutions/ps1067_NewLiteracies21stCentury.pdf)
- Krashen, S. (2006). Stephen Krashen: Pleasure reading. *Young Learners Sig*, (2006), 2 – 4. Acedido a 8 de janeiro de 2015 em [http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.Bilash/best of bilash/Stephen\\_Krashen pleasure reading.pdf](http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.Bilash/best%20of%20bilash/Stephen_Krashen%20pleasure%20reading.pdf)
- Lonsdale, M. (2003). Impact of School Libraries on Student Achievement: A Review of the Research. In *Report for the Australian School Library Association*. Australian Council for Educational Research. Acedido a 16 de novembro de 2014 em <http://www.asla.org.au/site/defaultsite/filesystem/documents/research.pdf>
- Malu, K. F. (2013). Exploring Children's Picture Storybooks with Adult and Adolescent EFL Learners. *English Teaching Forum*, (3). Acedido a 18 de outubro de 2014 em [http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/51\\_3\\_4\\_malu.pdf](http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/51_3_4_malu.pdf)
- Mangubhai, F. (2001). Book floods and comprehensible input floods: providing ideal conditions for second language acquisition. *International Journal of Educational Research*, 35(2), 147–156. Acedido a 4 de novembro de 2014 em <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S088303550100012X>
- Mendonça, S. M. da S. (2012). *Leitura Extensiva: um elemento motivador para a aprendizagem de línguas estrangeiras* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). Acedido a 20 de março de 2015 em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64814/2/69739.pdf>
- Ministério da Educação. Portaria nº 756/2009 de 14 de Julho (2009). Acedido a 10 de janeiro de 2015 em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/33/portaria756.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência. (2014). Programas e Metas Curriculares, Apresentação. Acedido a 29 de novembro de 2014 em <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php>
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 2.º e 3.º Ciclos. Acedido a 28 de novembro de 2014 em <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php>
- Moreira, A. A., Moreira, G. G., Teresa, R. M., Howcroft, S. J., & Almeida, T. P. (2001). Programa de Inglês, Nível de Continuação, 10.º, 11.º, 12.º Anos. Acedido a 28 de novembro de 2014 em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>

- Mourão, S. J. (2012). *Ilustrações do álbum em inglês e desenvolvimento da linguagem em crianças na educação de infância* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Acedido a 18 de novembro de 2014 em <http://ria.ua.pt/handle/10773/9180>
- Nunes, S. C. da S. (2012). *Aprender a ler com a literatura: o papel do álbum* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Acedido a 1 de novembro de 2014 em <http://ria.ua.pt/handle/10773/9997>
- Pantaleo, S. (2012). Exploring Grade 7 Students' Responses to Shaun Tan's The Red Tree. *Children's Literature in Education*, 43(1), 51–71. Acedido a 10 de outubro de 2014 em <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84857690193&partnerID=40&md5=3c5cdc689c6c0dd6bcb019a59e35a8fd>. doi:10.1007/s10583-011-9156-x
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social* (1ª Edição). Porto: Areal Editores.
- Pennac, D. (1998). *Como um Romance*. Porto: ASA Editores.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o Prazer de Ler. Actividade de Leitura*. Porto: ASA Editores.
- Proust, M. (1997). *O Prazer da Leitura*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais. Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a Infância e Ilustração. Leituras em Diálogo*. Porto: Trinta por uma linha.
- RBE. (2011). gestão da coleção. Acedido a 19 de novembro de 2014 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/103/gestao\\_colecao.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/103/gestao_colecao.pdf)
- RBE. (2013). Modelo de avaliação da biblioteca escolar 2014-2017. Acedido a 19 de novembro de 2014 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1047/978\\_972\\_742\\_365\\_1.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1047/978_972_742_365_1.pdf)
- Rede Social do Concelho de Beja. (2013). Diagnósticosocial '13, Beja. Acedido a 7 de junho de 2015 em [http://www.cm-beja.pt/docs/PDFs/GDS/DS\\_2013.pdf](http://www.cm-beja.pt/docs/PDFs/GDS/DS_2013.pdf)
- Reiker, M. (2011). The Use of Picture Books in the High School Classroom: A Qualitative Case Study (Dissertação de Mestrado, Rollins College). Acedido a 17 de janeiro de 2015 em <http://scholarship.rollins.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=mls>
- Reis, C., Dias, A., & Cabral, A. (2009). Programa de português do ensino básico. Acedido a 21 de dezembro de 2014 em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>
- Renandya, W. a. (2007). The Power of Extensive Reading. *RELC Journal*, 38(2), 133–149. Acedido a 4 de novembro de 2014 em <http://rel.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0033688207079578>.

doi:10.1177/0033688207079578

- Rodrigues, C. (2013). Palavras e imagens de mãos dadas A arquitetura do álbum narrativo em Manuela Bacelar (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Acedido a 1 de novembro de 2014 em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10586/3/Tese.pdf>
- Santos, Z. S., Avelino, C., Capucho, F., Arroyo, F., Oliveira, J. A. de, Tavares, M. de S., & Valente, M. T. C. (2001). Programa de francês, Níveis de Continuação e de Iniciação, 10.º, 11.º e 12.º Anos. Acedido a 28 de novembro de 2014 em <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>
- Silva, L. M. da. (2000). *Bibliotecas Escolares: Um contributo para a sua Justificação, Organização e Dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- Sim-Sim, I. (2007). O ensino da leitura: a compreensão de textos.. Acedido a 6 de novembro de 2014 em <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:O+ensino+da+leitura:+compreensão+de+textos#0>
- Sipe, L. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108. Acedido a 16 de janeiro de 2015 em [http://unlvkidlit.pbworks.com/f/how\\_picture\\_books\\_work.pdf?ld=1](http://unlvkidlit.pbworks.com/f/how_picture_books_work.pdf?ld=1)
- Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understandig by first an second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252–275. Acedido a 15 de fevereiro de 2015 em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.35.2.4/epdf>
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strommen, L. T., & Mates, B. F. (2004). Learning to Love Reading: Interviews With Older Children and Teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188–200. Acedido a 8 de outubro de 2014 em <http://doi.wiley.com/10.1598/JAAL.48.3.1>. doi:10.1598/JAAL.48.3.1
- Tan, S. (2001). Picture Books: Who Are They For? Acedido a 20 de janeiro de 2015 em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458581.pdf>
- Todd, R. (2011). O que queremos para o futuro das bibliotecas escolares. *Rede Bibliotecas Escolares*. Acedido a 10 de janeiro de 2015 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/396/01\\_bibliotecarbe.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/396/01_bibliotecarbe.pdf)
- Veiga, I., Barroso, C., & Calçada, T. (1997). Lançar a rede de bibliotecas escolares. Acedido a 14 de novembro de 2014 em [http://rbe.min-edu.pt/np4/file/94/lancar\\_rbe.pdf](http://rbe.min-edu.pt/np4/file/94/lancar_rbe.pdf)
- Vilela, M., Lapa, C., & Mota, L. S. (2001). Programa de Alemão, 10.º, 11.º, 12.º Anos. Acedido a 30 de novembro de 2014 em <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>

- Wiesner, D. (n.d.). Article for the Art of the Picture Book. Acedido a 5 de janeiro de 2015 em <http://www.davidwiesner.com/article-for-the-art-of-the-picture-book-edited-by-lawrence-sipe/>
- Wolfenbarger, C., & Sipe, L. (2007). A Unique Visual and Literary Art Form: Recent Research on Picturebooks. *Language Arts*, 84(3), 273–280. Acedido a 17 janeiro de 2015 em [http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=gse\\_pubs](http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=gse_pubs)
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

# ANEXOS



## Anexo 1

### Entrevista à Professora Bibliotecária da Escola 1

**Investigadora:** A temática da entrevista centra-se sobre o contributo da BE no incentivo à leitura em língua estrangeira. É notório que as BE se preocupam com a literacia da leitura, principalmente em língua portuguesa, que a maioria das atividades gira em torno da língua mãe, dada a sua transversalidade no currículo, deixando, contudo, as línguas estrangeiras de parte.

**Professora Bibliotecária:** Mas às vezes não é por culpa do professor bibliotecário, note-se, eu tenho sentido essa dificuldade aqui na biblioteca. Faço propostas, mas depois os colegas nem sempre as aceitam, porque têm que cumprir o programa, ou porque não dá jeito, porque é a preparação para o teste... Sempre é certo que há uns colegas que colaboram mais do que outros.

**I:** Depende em certa medida do perfil dos elementos que compõem o grupo.

**PB:** Se eu quero fazer uma determinada atividade já sei que A, B ou C, mais facilmente aceitarão realizar o que proponho, agora há os outros que nem mortos aqui veem.

**I:** E sente que isso acontece muito na área das línguas estrangeiras.

**P.B.:** Mais ou menos. Há a ideia que ir para a biblioteca é perder tempo, o que faço na BE também posso fazer na minha sala. Em relação ao terceiro ciclo é o nível até ao qual ainda se consegue desenvolver algumas atividades.

**I:** Sim, porque todo o terceiro ciclo contempla uma faixa etária que é mais receptiva a estas dinâmicas, que gosta de atividades com um cunho mais lúdico.

**P.B.:** A disciplina de Alemão já não existe nesta escola e a disciplina de Francês não tem por hábito desenvolver atividades com a BE. Relativamente ao Inglês, há mais porque eu sou de Inglês, é uma área onde me sinto à vontade, conheço melhor os colegas. Mas ainda assim, e relativamente ao secundário, é mais difícil arranjar esse tipo de intrusão entre o currículo e a BE, a não ser nos empréstimos, quando veem à BE buscar livros em inglês para ler, quando veem buscar DVD que os professores os mandam visualizar, para elaborarem algum trabalho muito pontualmente. Mas no secundário é raríssimo, porque os professores têm aqueles tópicos para dar e vivem muito enclausurados dentro da sala de aula.

**I:** Como é que o avalia o acervo em língua inglesa que tem na BE, considera que é suficiente, tendo em conta a utilização que é feita por parte da comunidade escolar, acha que é adequado, em termos de quantidade e qualidade?

**P.B.:** É evidente que precisávamos de ter mais, mas por outro lado, quando começo a pensar que o que temos é tão pouco requisitado, pergunto-me se vale a pena estar a fazer esse tipo de investimento. Até há uns dois anos atrás eu fazia sempre uma exposição e venda de livros da Britânica. Mandava vir os livros, comprava aqueles livros que eram obras adaptadas, os *graded readers* e muitos alunos até compravam, gramáticas, livros de exercícios, livros de caráter teórico. Principalmente livros numa perspetiva da aprendizagem da língua. Depois, apercebi-me que os

alunos deixaram de ter poder de compra e não só, começaram cada vez mais a desentusiasmar-se desse tipo de livros. Eu pedia caixas e caixas de livros e depois vendia muito poucos livros, por fim, vendi sete livros, o que foi a maior vergonha da minha vida. Por vezes ainda me desapareciam livros e por isso acabei com isso. Agora em relação ao acervo temos muitos *graded readers*, temos obras de leitura original daquelas todas que estiveram nos programas ao longo dos últimos anos, e muitas outras que vou comprando a pedido dos alunos. Temos aqui alunos que são leitores compulsivos, não temos muitos infelizmente, mas temos alguns. Por exemplo no outro dia um aluno no outro dia pediu-me a trilogia de Veronica Roth, *Divergent*, em inglês, mas depois põe-se a questão de termos o livro em português. Considerando os baixos orçamentos disponíveis, é complicado comprar um livro que só um ou dois alunos irão ler. Se o comprar em português, lê muito mais gente. É o que acontece com o livro *Maze Runner*, *Harry Potter* e com todo esse tipo de leitura. Consequentemente, tenho versões em português e vou comprando umas versãozinhas em inglês. Tenho toda a coleção do *Harry Potter* em português, mas não o tenho todo em inglês. Depois temos os pedidos dos professores que precisam muito de dicionários, porque trabalha-se muito com o dicionário em sala de aula. Tivemos de fazer um investimento enorme em dicionários, que regularmente os professores veem buscar e levam para a sala de aula.

**I:** Então em termos de política de aquisições segue principalmente as sugestões que lhe são feitas?

**P.B.:** Em termos de política de aquisições é assim, se houver alguma verba, vou a uma livraria, vejo os títulos e vou comprando, mas os colegas vão-me dando sugestões, porque eu estou sempre a pedir sugestões. Ainda há pouco tempo, eu nem sabia que não tínhamos o livro *About a Boy* de Nick Hornby, que faz parte do programa de 12º. ano. Tínhamos apenas um *graded reader*, por isso comprei a versão original, assim como o respetivo filme. E vou comprando assim, à medida da minha sensibilidade, mas também não posso ir muito além, porque depois há muitas outras vertentes. Normalmente as aquisições são feitas por sugestão dos respetivos professores, inclusivamente as de língua estrangeira, a colega veio-me pedir e eu comprei três exemplares do livro *About a Boy*, porque muitos alunos não têm a possibilidade de o adquirir. E depois quando vou a uma livraria maior e vejo um livro interessante em inglês, acontece comprar com o meu dinheiro, para depois ser reembolsada pela escola quando for possível, porque é a única maneira de conseguir ter livros de interesse e atuais. Até porque às vezes são livros que estão em promoção, livros a cinco euros e que anteriormente estariam a uma exorbitância e é uma pena, porque depois passa a oportunidade. Agora, os *graded readers* saem q.b., porque os miúdos não querem ler, não leem em português e muito menos em inglês, esta é a realidade pura e dura.

**I:** Existindo um grau de dificuldade acrescido na leitura em língua estrangeira, menor é a apetência.

**P.B.:** Sim, só leem se forem obrigados. Os colegas sabem que há aqui *graded readers*, porque faço regularmente exposições do fundo documental e já fiz uma este ano relativamente ao inglês, e depois divulgo por *email*, cartazes a convidar a visitar a BE. Mas os miúdos passam por ali, folheiam, incentivo-os e aconselho-os explicando que é uma leitura simplificada, mas eles não levam alegando que não têm tempo.



**I.:** Em termos de resultado da divulgação feita à literatura estrangeira acaba por ficar sempre aquém do que desejaria.

**P.B.:** Sim, porque eles não leem, não leem nem em português. Poucos são os bons leitores que nós aqui temos e esses bons leitores são mais até ao 9º. ano. A partir do 10º. ano sente-se uma quebra acentuada. Eu acho que eles ficam abafados com as leituras extensivas que têm de fazer nas respetivas disciplinas. Os estudos também exigem mais deles e a leitura fica renegada para quando, eventualmente, não tiverem mais nada para fazer.

**I.:** O que recomendaria a um aluno de 7º. ano que quisesse iniciar-se na leitura em língua inglesa?

**P.B.:** Estando no 7º. ano, é nível 3, recomendaria um *graded reader* nível 3 por exemplo da Longman, e temos vários. Pergunto normalmente quais são os gostos deles e ajudo a escolher. Mas muitas vezes mesmo estando no nível 3 de aprendizagem, os conhecimentos que têm de língua podem apenas corresponder a um nível 1 e aí tenho que baixar a fasquia. Abro o livro e peço-lhes para ler um pouco, para ver se compreendem e se não puderem levar um nível 3 levam um nível 2 ou 1. Da próxima vez poderá ser que consigam.

**I.:** Mas são frequentes estas situações de pedirem livros em inglês, para lerem de forma autónoma?

**P.B.:** Pouco, muito pouco, por isso é que eu faço essas exposições na BE e tento cativá-los. Eles veem os livros, mas não levam. Agora, aquilo a que eles aderem muito é às histórias.

**I.:** *Short stories*?

**P.B.:** Histórias de narração oral.

**I.:** No âmbito das atividades de promoção da leitura?

**P.B.:** Sim, gostam imenso. Na escola temos um grupo de narração oral do qual fazem parte alunos, professores e funcionários e vamos a outras escolas, lares, tivemos agora o convite da biblioteca municipal, e eles aderem muito bem. Contam em português, obviamente. Eu, normalmente, conto em inglês. E vamos a vários sítios. E em inglês adoram e perguntam quando é que eu volto para contar mais uma história.

**I.:** Normalmente é na BE ou em contexto de sala de aula?

**P.B.:** Eu é que vou à aula, por um motivo, enquanto professora de Inglês seria interessante fazer o aproveitamento das histórias a outro nível. Por isso fiz fichas adaptadas a cada história. Realiza-se um *pre-reading* para os preparar em termos do vocabulário que vai aparecer na história e que não conhecem, depois conto a história e por fim há um *post-reading*, que é feito pelo docente da turma, porque numa aula de 45 minutos não é possível fazer tudo.

**I.:** As histórias que conta estão enquadradas no currículo?

**P.B.:** Por exemplo, este ano foi no Halloween e escolhi a história de *Bloody Mary* que os miúdos adoraram. Há uns dias atrás houve aqui também uma sessão de contos em português e eu contei um em inglês. Estavam com medo de não perceber, depois ouviram e gostaram.

**I.:** Pode ser uma forma de motivar à leitura.

**P.B.:** Por acaso tenho essa intenção. Pensei fazer um clube de *storytelling* para o próximo ano. Mas tem os seus riscos, porque ou eles são mesmo empenhados ou senão as coisas definham.

**I.:** Voltando ao fundo documental, considera que tem oferta para todos os níveis de ensino.

**P.B.:** Sim, temos muitas versões originais, temos ficção, temos os clássicos, mas de facto eu gostava de ter muito mais, mas põe-se a questão de até que ponto é que esse investimento é válido considerando que o dinheiro é pouco.

**I.:** Ao longo da minha prática docente tenho notado a falta de interesse em ler em L2, e principalmente a dificuldade que existe em dar o primeiro passo. Por isso um dos instrumentos que me proponho a utilizar com os alunos é o *picture book*, ou livro-álbum. Tem alguma experiência com este tipo de livro, qual a sua opinião sobre este género?

**P.B.:** Eu tenho alguns *picture books* fabulosos que comprei num congresso da APPI, como por exemplo do Shaun Tan. Mas esses, comprei para mim, o que não quer dizer que não os possa usar em contexto de BE, mas como já disse é impossível fazermos tudo. Existem atividades que fazemos todos os anos e que nos consomem bastante tempo e em relação a cada disciplina vou mais ou menos doseando. Mas de facto, o *picture book* é fabuloso. Em termos de ilustração é extremamente aliciante e assisti a algumas sessões de apresentação no congresso em que estive presente e as abordagens foram excelentes. Creio que motivados pelo lado visual, os alunos mais facilmente entram na palavra. Agora para isso é preciso tempo e disponibilidade. É uma coisa que nunca pensei fazer aqui mas sim com alunos meus, mas como normalmente tenho o secundário, acho que não se adapta muito o *picture book*, pelo menos daqueles que tenho conhecimento. Em contexto de sala de aula nunca utilizei o *picture book* e por acaso em contexto de BE, também nunca utilizei, mas por acaso penso que poderia ser interessante e é uma ideia que me está a dar.

**I.:** Quais são os principais obstáculos que encontra na utilização do *picture book*?

**P.B.:** Em primeiro lugar, são extremamente caros e em segundo lugar, significaria que iria “roubar” aulas aos colegas.

**I.:** É uma ideia que persiste.

**P.B.:** Eu acho que não seria um roubo, mas sim um investimento. Mas muitas vezes os colegas dizem que não podem porque vão ter um teste e que têm ainda vários conteúdos para lecionar. Agora muito pontualmente, acredito que haveria colegas que trariam os seus alunos à BE. Por acaso nunca me pus essa questão.

**I.:** Poderia acontecer tanto em contexto de sala de aula como na BE.

**P.B.:** Sim, mas provavelmente fá-lo-ia em contexto da BE, sendo professora bibliotecária e docente de inglês faria todo o sentido. Por acaso é uma ideia gira.



## Anexo 2

### Entrevista à Professora Bibliotecária da Escola 2

**I.** Habitualmente as BE focam-se primordialmente no fomento da leitura em português, na literatura portuguesa, por ser a língua materna da esmagadora maioria dos alunos e tendo em conta a sua transversalidade a todo o currículo. A língua inglesa é, contudo, igualmente parte do currículo e tem uma importância crescente, uma vez que o conhecimento da mesma é uma mais valia considerável. Olhando para a BE que dirige, como avalia o fundo documental que esta tem, particularmente no que diz respeito à língua estrangeira?

**P.B.:** Nesta escola, a oferta de línguas estrangeira que existe de momento é inglês, francês e espanhol. Consequentemente a BE tem livros relacionados com estas disciplinas e inclusivamente alemão, uma vez que também já foi aqui lecionado. Não considero que o acervo seja bom, apesar de também não saber em concreto o que deveria contemplar para atingir esse nível qualitativo. Penso, obviamente, que deveria ser melhor, principalmente se compararmos com o número de livros existentes em português. De qualquer modo, todos aqueles livros que existem, decorrem de propostas dos professores das disciplinas de línguas. Na última aquisição que fizemos para a BE compraram-se alguns livros em língua estrangeira tal como o *Harry Potter* e outro que os alunos gostam de ler, contudo, considero que devemos sempre ter muito em linha de conta as propostas dos docentes dessa área. Se eu fosse dessa área, haveria uma maior sensibilização da minha parte, mesmo em termos do conhecimento das novidades editoriais, e isso é facilitador, dá outra confiança. No meu caso, como não tenho essa formação específica de língua, como de qualquer área disciplinar sendo educadora de infância, é sempre importante conhecer a opinião dos colegas. Por isso, muito do que está aqui é fruto da indicação dos colegas, mas sinceramente penso que poderia haver uma coleção mais apelativa e mais significativa.

**I.** Essa consulta aos colegas é então a principal regra que segue na política de aquisições e estes respondem positivamente a esta solicitação.

**P.B.:** É, sem dúvida. Penso ainda que há uma coisa importante a considerar e da qual não se tira partido que é a parte da tecnologia, e neste momento há muita oferta em termos de *e-books* em língua inglesa, que os torna mais acessíveis. Para o formato digital temos *e-Readers* e *iPads* que penso que poderiam ser uma boa proposta.

**I.:** Paralelamente a essas propostas de aquisição é desenvolvido algum tipo de atividade, quer por iniciativa da BE ou dos docentes de línguas, que se enquadram dentro da questão da leitura em língua estrangeira?

**P.B.:** É sempre feita a proposta aos docentes nesse sentido quando é planeada a semana da leitura. Esta é uma atividade especificamente direcionada para a leitura nas diversas línguas, pelo menos as que estão a ser lecionadas na escola. Quando é na semana das línguas há sempre também as propostas dos professores. Houve recentemente uma proposta muito interessante relacionada com a elaboração de mensagens publicitárias que vão ser agora expostas e votadas. Temos igualmente uma atividade que se chama “Hoje a aula é na biblioteca”, em que os docentes de todas as áreas disciplinares são convidados a fazer uma aula na BE, permitindo que essa aula

tenha visibilidade de um trabalho em articulação com a BE, o que pode acontecer nomeadamente com a língua inglesa. Este ano já falei com os colegas nesse sentido. Poderiam, por exemplo, convidar alguém para falar com os alunos em inglês, contar uma história, apresentar-se, falar sobre a sua profissão. Há sempre muito uma cultura de associar a biblioteca à parte da língua portuguesa e uma maior dificuldade com a língua inglesa e com todas as outras disciplinas como por exemplo a matemática, as ciências ou a educação física. Pontualmente, tem havido algumas respostas da parte do inglês e recordo-me que numa semana da leitura, os professores das AEC de inglês participaram com uma história e o reconto. Mas poderia haver mais.

**I.:** Então como avalia o que vai acontecendo e a adesão dos docentes?

**P.B.:** Depende muito da colaboração dos docentes e da constituição das equipas das bibliotecas. Seria sempre uma mais-valia a integração de um professor de inglês, porque isso de algum modo poderia fomentar a participação. Mas a participação destes docentes é sempre pedida. Nós temos o projeto de *e-Twinning* e é solicitada a participação dos docentes de inglês na construção da comunicação, de diálogos inseridos nos trabalhos que os alunos apresentam aos colegas dos outros países. De qualquer modo, numa escala de 1 a 5, estamos ainda num 2+, penso sempre que haveria mais a fazer. Quanto aos livros em inglês que estão na BE, apenas 2 ou 3 alunos é que mostram interesse por esses livros, bons alunos de línguas ou nativos, que se sentem à vontade nestas leituras, como alguns que têm passado por esta escola e provavelmente seguindo o aconselhamento dos professores. Conheço muitos trabalhos de diferentes escolas que fazem parte da RBE que apresentam algumas experiências interessantes ligadas ao inglês, e isso acontece quando o departamento é muito ativo e dinamiza atividades nesta área para toda a escola, nomeadamente na BE e com o seu apoio. A BE só por si, tem dificuldade em desenvolver estas atividades.

**I.:** Para além da dinamização de atividades, se falarmos de aconselhamento de uma leitura em língua inglesa, essa dificuldade mantém-se?

**P.B.:** Já aconteceu virem alunos ver o que é que há na BE, é-lhes mostrada a sua localização e explicada a noção dos níveis dos *graded readers*, mas normalmente já veem orientados pelos professores. Nós temos agora a possibilidade da utilização do *iPad* em contexto de sala de aula e a resposta que obtive foi precisamente de uma colega de inglês que está neste momento a requisitar estes equipamentos em todas as aulas por proposta da BE, utilizando aplicações que ela própria sugeriu e para fazer algumas leituras com os alunos. Mas por exemplo alguns livros que aqui estão são pouco utilizados. Creio que se deve ao facto dos docentes terem também os seus próprios materiais. Hoje em dia a leitura extensiva que é pedida às turmas vem muitas vezes com o próprio manual e outras possíveis leituras não acontecem por dificuldade em gerir o currículo. Ao nível do secundário os alunos são mais autónomos nisso, no entanto, existe sempre por detrás a orientação do professor.

**I.:** Relativamente aos livros existentes, acha que eles se adequam ao público que frequenta a escola?

**P.B.:** Aquando da organização da BE, pedi a opinião dos docentes na seleção e organização das respetivas estantes e constatou-se que alguns daqueles livros poderiam ser transferidos para a E.B. 2,3, visto que esta escola tem alunos a partir do 9º. ano de escolaridade. Contudo, considerando o facto de haver cursos vocacionais, profissionais e PIEF a funcionar nesta escola, em que o nível de aprendizagem é regularmente muito baixo, e haver sempre um ou outro aluno com mais dificuldades na aprendizagem da língua inglesa, decidiu-se pela manutenção destes livros nesta BE.

**I.:** Pela análise que fiz da coleção existente em língua inglesa, pude constatar que nos referimos principalmente a *graded readers* e livros originais. A ideia que este trabalho apresenta é a utilização do livro-álbum para motivar os alunos à leitura em língua inglesa. Qual é a ideia que tem deste género editorial?

**P.B.:** Eu conheço bem o livro-álbum e temos vários que são utilizados principalmente a nível de pré-escolar e do 1º. ciclo. Reconheço que muitos deles podem ser adaptados e trabalhados com alunos mais velhos. Há livros que pelo seu conteúdo encontram um eco mais dinâmico em termos de resposta se trabalhados com alunos mais velhos. Na BE da escola secundária não temos. Se essa leitura acontece é muito em contexto de sala de aula com os professores, se acontecer. Não posso dizer que a BE seja um recurso a esse nível porque de facto não há aqui esse tipo de livros. Pela experiência que tenho em trabalho da imagem com alunos acho que é de uma riqueza enorme e pode ser uma vantagem enorme em termos de motivação. Na E.B. 2/3 existe o livro “Os Emigrantes” de Shaun Tan, que sei que foi utilizado por professores de Português, mas não tenho qualquer informação em como tenha sido utilizado por docentes de língua estrangeira. Pela experiência que tenho acredito que poderia ser um bom recurso ao nível da aprendizagem de uma língua estrangeira. Os livros-álbum que temos são livros que estão muito direccionados para a parte da infância. No entanto acredito que feita uma boa divulgação e dando a perceber formas e leituras diferentes que se podem fazer seria fácil incentivar colegas a utilizar este tipo de livros nas suas práticas.

**I.:** Considera que a falta de conhecimento de práticas com este tipo de livros será o maior obstáculo à sua utilização?

**P.B.:** Sim, sem dúvida. Depende também das modas e das dinâmicas existentes ao nível das literaturas.





## Anexo 3

**QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA**

Adaptado (Mendonça, 2012)

Lê atentamente o questionário até ao fim. De seguida, preenche-o respeitando as instruções dadas.

**1. Gostas de ler?**

(assinala uma resposta)

- ☐ Sim
- ☐ Pouco
- ☐ Nada

**2. O que é para ti ler?**

(assinala uma resposta)

- ☐ Um passatempo
- ☐ Uma obrigação
- ☐ Uma forma de aprender
- ☐ Uma necessidade
- ☐ Um desperdício de tempo

**3. O que costumás ler?**

(indica 3 respostas por ordem de preferência)

- ☐ Livros
- ☐ Revistas
- ☐ Jornais
- ☐ Banda desenhada
- ☐ Páginas da Internet
- ☐ E-books

**4. O que sentes quando lês?**

(assinala uma resposta)

- ☐ Prazer
- ☐ Aborrecimento
- ☐ Dificuldade
- ☐ Curiosidade

**5. Por semana quanto tempo dedicas à leitura de livros para a escola?**

1 a 2 h	2 a 3 h	3 a 4 h	4 a 5 h	+ 5 h

**6. Quanto tempo por semana dedicas à leitura pessoal / por prazer?**

1 a 2 h	2 a 3 h	3 a 4 h	4 a 5 h	+ 5 h

**7. Em casa tens ...**

- ☐ Livros
- ☐ Enciclopédias
- ☐ Revistas
- ☐ Jornais
- ☐ Banda desenhada
- ☐ Computador com acesso à Internet
- ☐ Tablet / eReader

**8. Onde gostas de ler?**

(indica 2 respostas por ordem de preferência)

- ☐ No quarto
- ☐ Na sala de estar
- ☐ Na sala de aula
- ☐ Na biblioteca
- ☐ Ao ar livre
- ☐ Em locais públicos

Outros. \_\_\_\_\_

**9. Como seleccionas os livros que lês?**

(indica 3 respostas por ordem de preferência)

- ☐ Conselho de amigos
- ☐ Sugestão de professores
- ☐ Publicidade
- ☐ Capa e imagens
- ☐ Nº. de páginas

**10. Os livros que lêes são ...**

(indica 3 respostas por ordem de preferência)

- ☐ Comprados.
- ☐ Oferecidos.
- ☐ Requisitados na biblioteca.
- ☐ Emprestados por amigos.

**11. Qual o género de leitura que preferes?**

(indica 3 respostas por ordem de preferência)

- ☐ Ficção
- ☐ Aventura
- ☐ Romance
- ☐ Contos
- ☐ Poesia
- ☐ BD
- ☐ Livro-álbum

Outros. (Quais?) \_\_\_\_\_

**12. Nos anos letivos anteriores leste alguma obra de leitura extensiva em inglês?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

**13. Como classificas as tuas competências de leitura em língua inglesa?**

- ☐ Excelentes
- ☐ Boas
- ☐ Médias
- ☐ Fracas

**14. O que sentes quando lêes em inglês?**

(assinala uma resposta)

- ☐ Prazer
- ☐ Aborrecimento
- ☐ Dificuldade
- ☐ Curiosidade

**15. Quando lêes um texto em inglês ...**

(indica 3 respostas por ordem de preferência)

- ☐ Antecipas o conteúdo pelo título, capa ou imagens.
- ☐ Tentas adivinhar o sentido das palavras que não conheces.

- ☐ Lêes rapidamente para perceberes a ideia geral.
- ☐ Consultas um dicionário / a Net.
- ☐ Tentas identificar as ideias principais.
- ☐ Perguntas significados aos teus colegas.
- ☐ Relacionas o que lêes com os teus conhecimentos.

Outros: \_\_\_\_\_

**16. Percebes melhor um texto quando...**

(assinala uma resposta)

- ☐ O lêes silenciosamente.
- ☐ Alguém to lê em voz alta.

**17. Qual a tua maior dificuldade ao ler em inglês?**

(assinala uma resposta)

- ☐ Falta de vocabulário.
- ☐ Não sabes pronunciar as palavras.
- ☐ Não te consegues concentrar.
- ☐ Ficas nervoso(a).
- ☐ Falta de motivação relativamente à leitura proposta.
- ☐ Falta de tempo.

Outro: \_\_\_\_\_

**18. O que mais te impede de ler em inglês?**

(assinala as respostas consideradas pertinentes)

- ☐ A dificuldade em perceber o que leio.
- ☐ A falta de acesso a livros em inglês.
- ☐ A falta de motivação.
- ☐ A pouca importância que tem para a minha vida.
- ☐ A falta de conhecimento sobre esses livros.
- ☐ Razões económicas.

**Obrigada pela colaboração!**

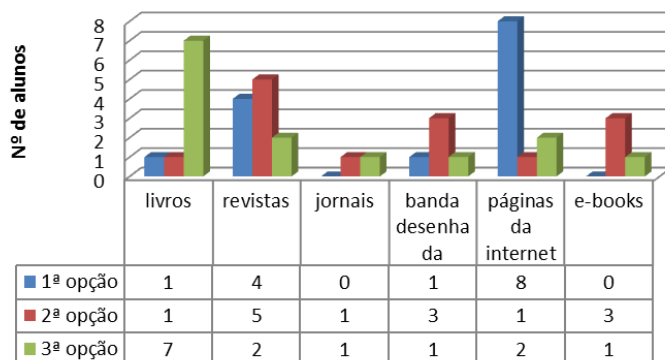
## Anexo 4

## Resultado dos inquéritos aos alunos do 7º. ano

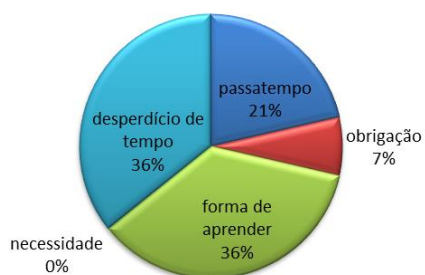
## 1- Gostas de ler?



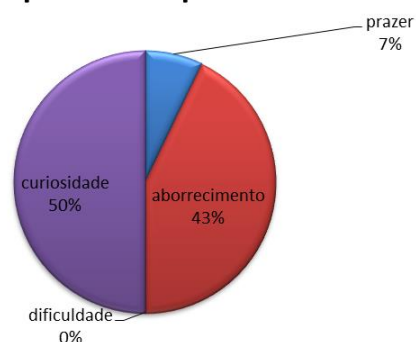
## 2- O que costumás ler?



## 3- O que é para ti ler?



## 4- O que sentes quando lêš?



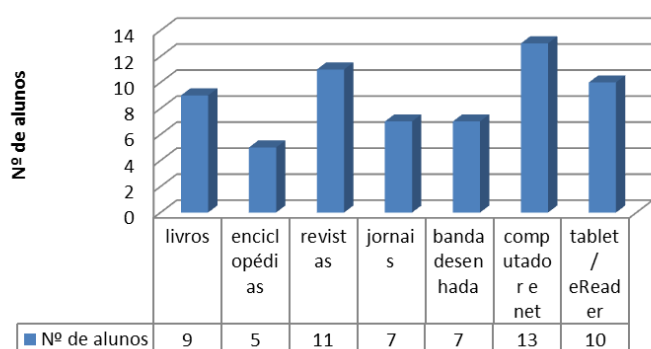
## 5- Por semana, quanto tempo dedicas à leitura de livros para a escola?



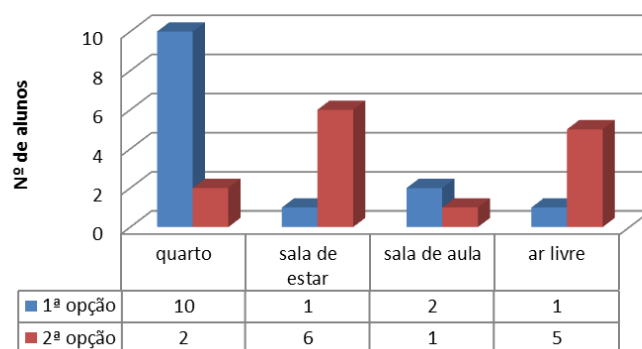
## 6- Por semana, quanto tempo dedicas à leitura pessoal / por prazer?



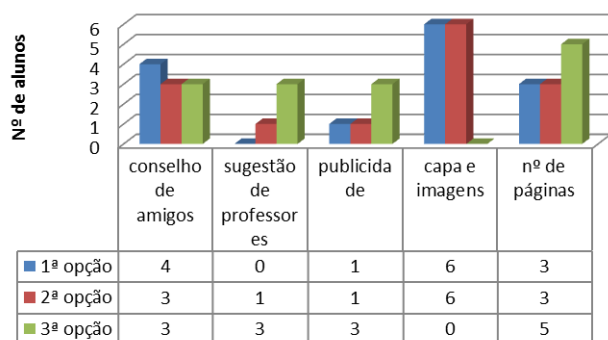
## 7- Em casa tens ...



## 8- Onde gostas de ler?



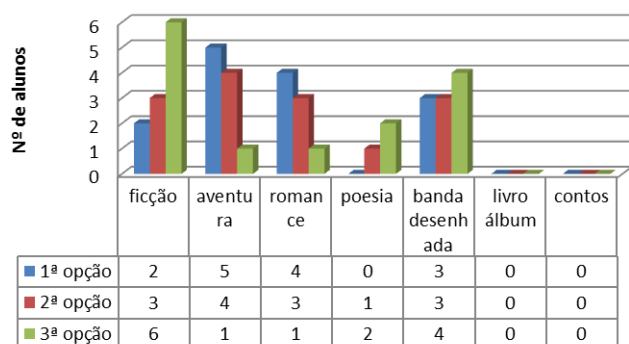
### 9- Como seleccionas os livros que lês?



### 10- Os livros que lês são ...



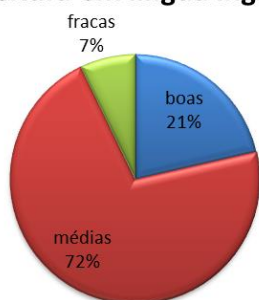
### 11- Qual o género de leitura que preferes?



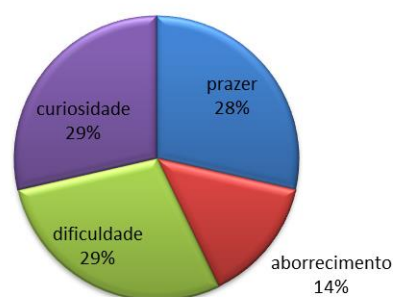
### 12- Nos anos letivos anteriores leste alguma obra de leitura extensiva em inglês?



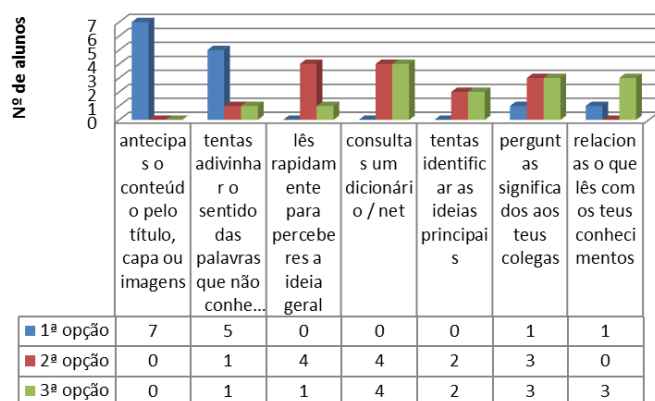
### 13- Como classificas as tuas competências de leitura em língua inglesa?



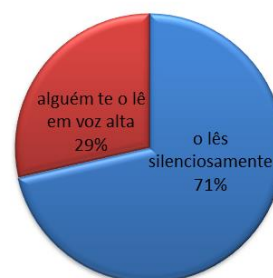
### 14- O que sentes quando lês em inglês?



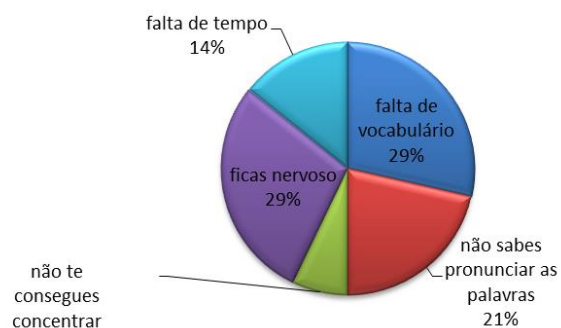
### 15- Quando lês um texto em inglês ...



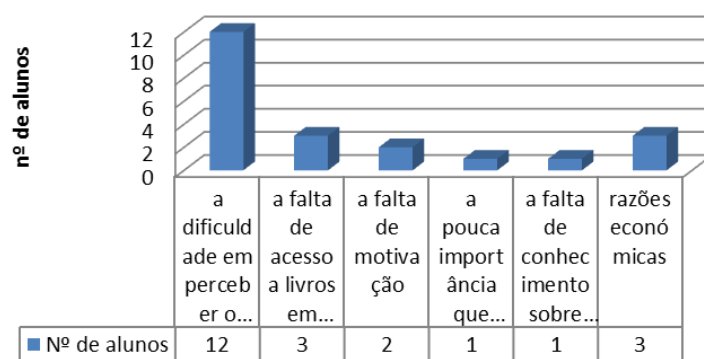
### 16- Percebes melhor um texto quando ...



### 17- Qual a tua maior dificuldade ao ler em inglês?



### 18- O que mais te impede de ler em inglês?

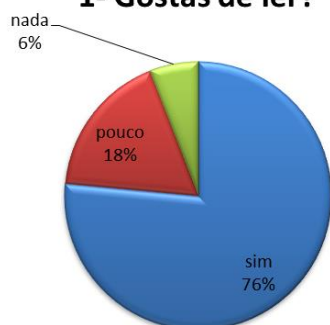




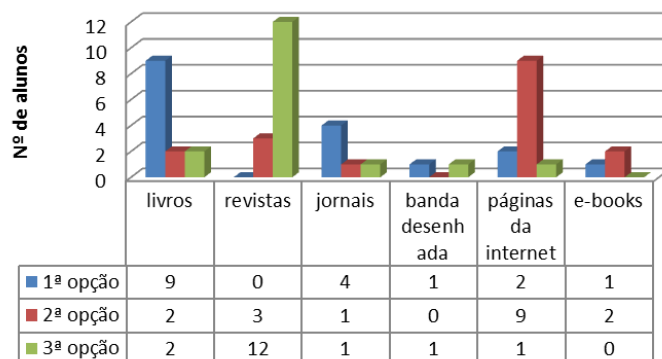
## Anexo 5

## Resultado dos inquéritos aos alunos do 11.º ano

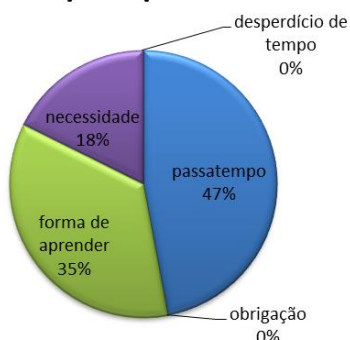
## 1- Gostas de ler?



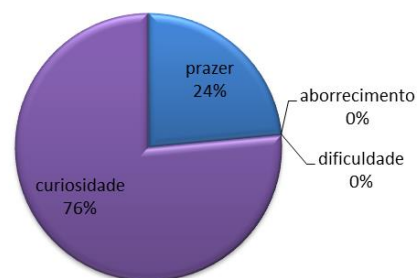
## 2- O que costumam ler?



## 3- O que é para ti ler?



## 4- O que sentes quando lês?



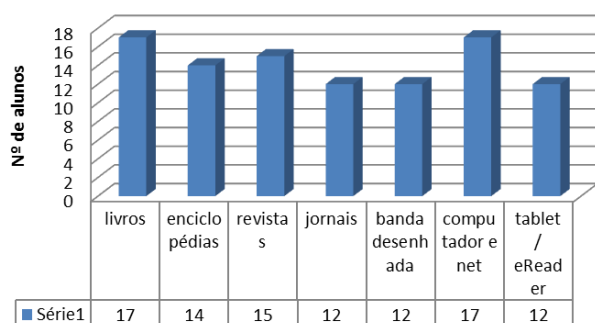
## 5- Por semana, quanto tempo dedicas à leitura de livros para a escola?



## 6- Por semana, quanto tempo dedicas à leitura pessoal / por prazer?



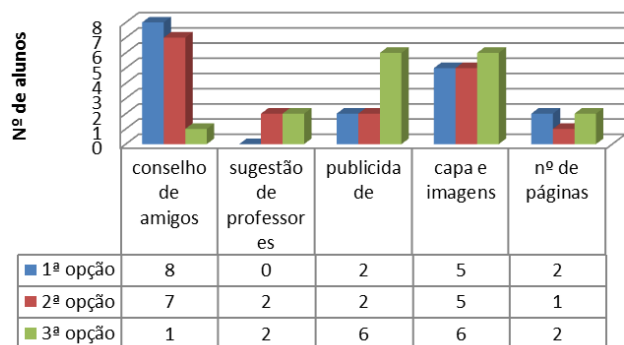
## 7- Em casa tens ...



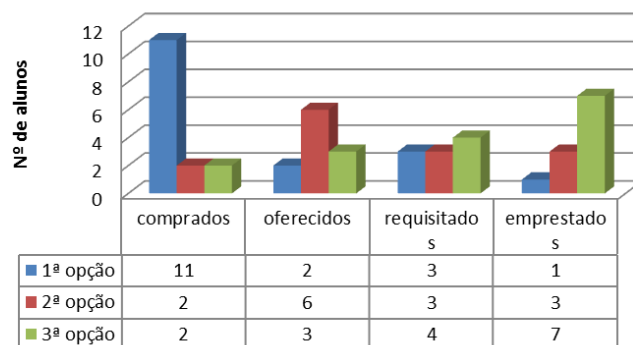
## 8- Onde gostas de ler?



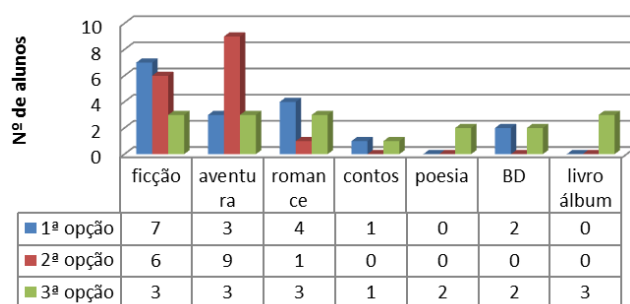
### 9- Como seleccionas os livros que lês?



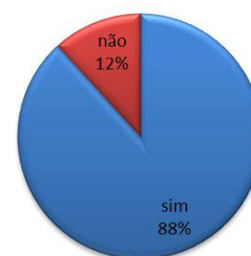
### 10- Os livros que lês são ...



### 11- Qual o género de leitura que preferes?



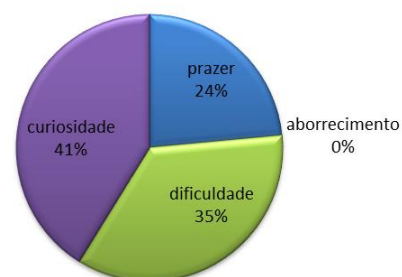
### 12- Nos anos letivos anteriores, leste alguma obra de leitura extensiva em inglês?



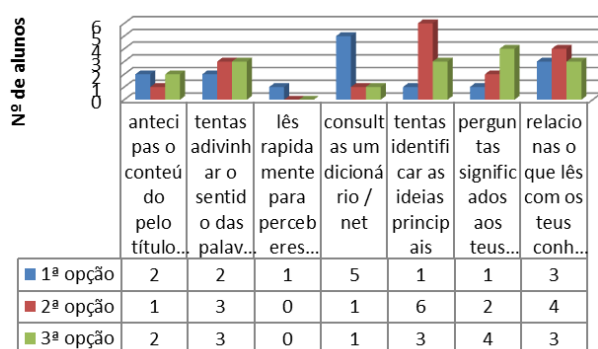
### 13- Como classificas as tuas competências de leitura em língua inglesa?



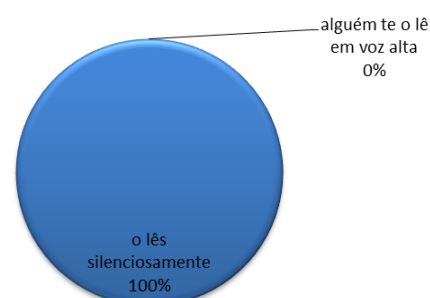
### 14- O que sentes quando lês em inglês?



### 15- Quando lês um texto em inglês ...

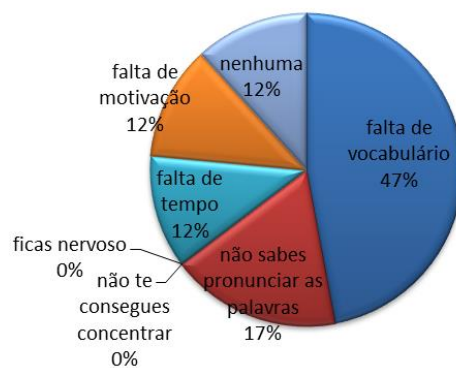


### 16- Percebes melhor um texto quando ...

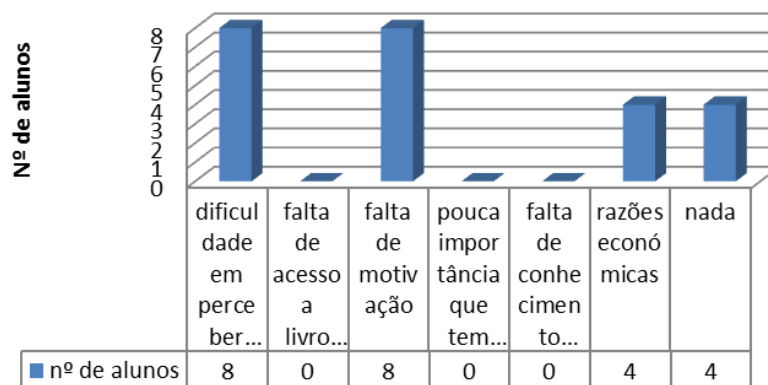




### 17- Qual a tua maior dificuldade ao ler em inglês?

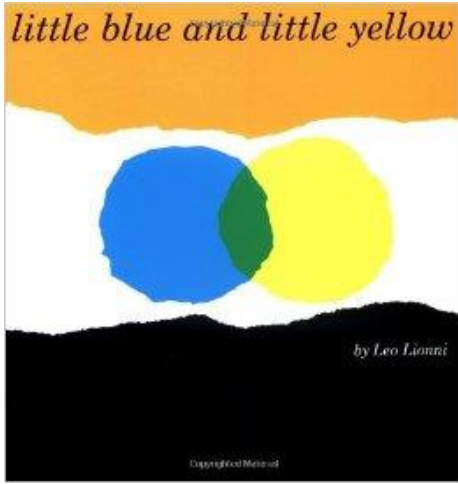
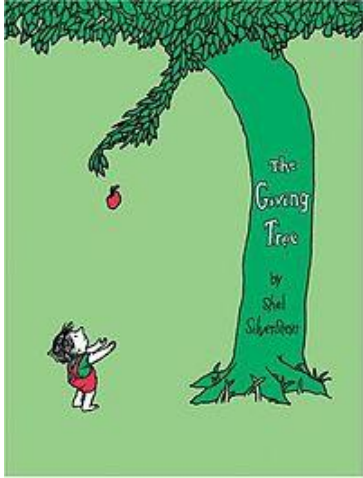
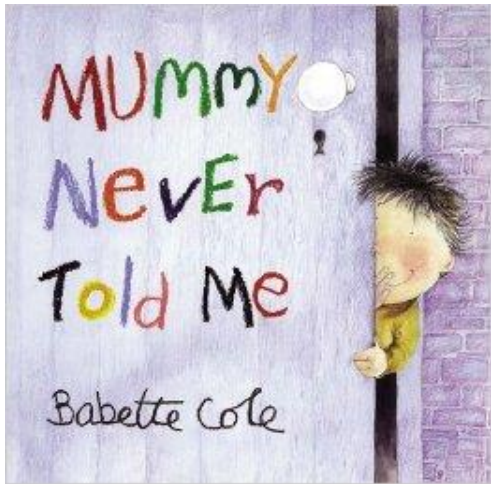
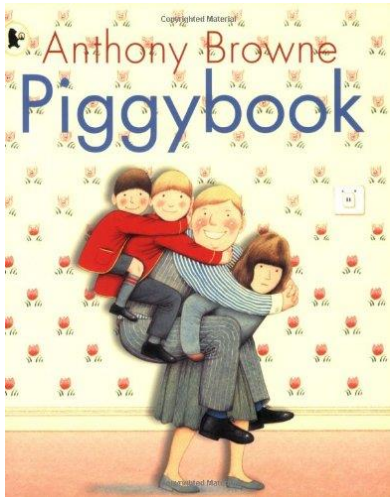
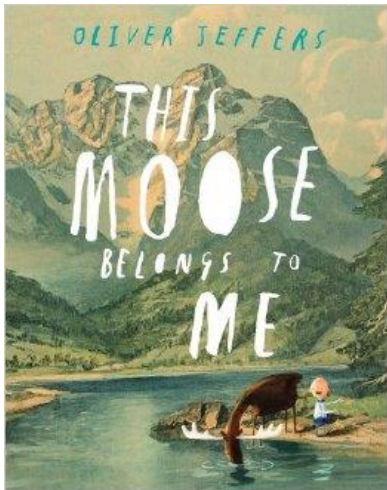
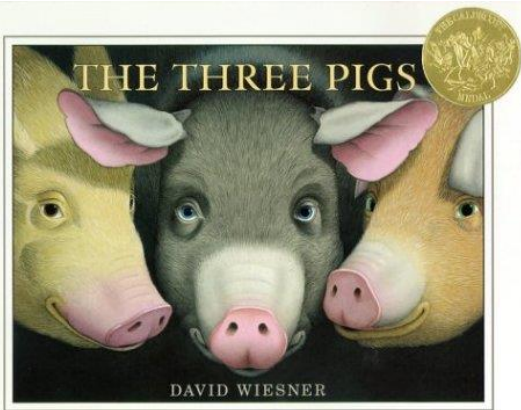


### 18- O que mais te impede de ler em inglês?

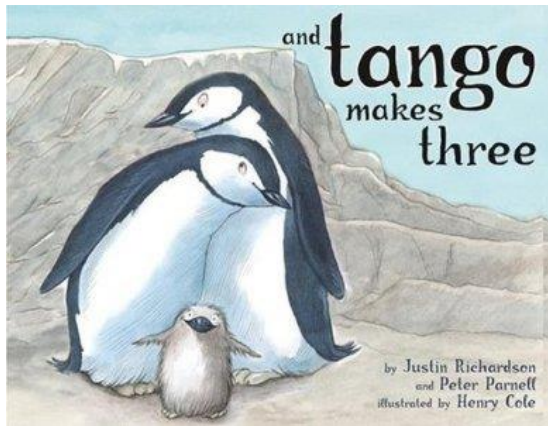




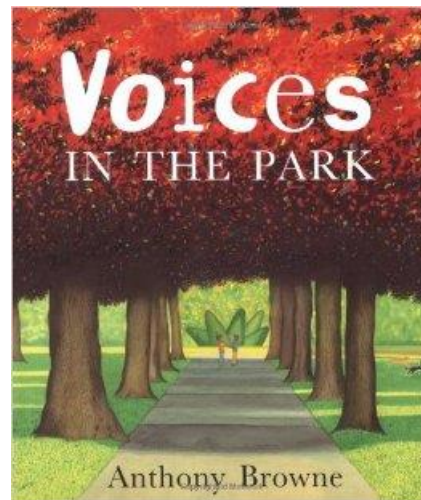
## Anexo 6

<p><i>Little Blue and Little Yellow, Leo Lionni</i></p>	<p><i>The Giving Tree, Shel Silverstein</i></p>
	
<p><i>Mummy Never Told Me, Babette Cole</i></p>	<p><i>Piggybook, Anthony Browne</i></p>
	
<p><i>This Moose Belongs to Me, Oliver Jeffers</i></p>	<p><i>The Three Pigs, David Wiesner</i></p>
	

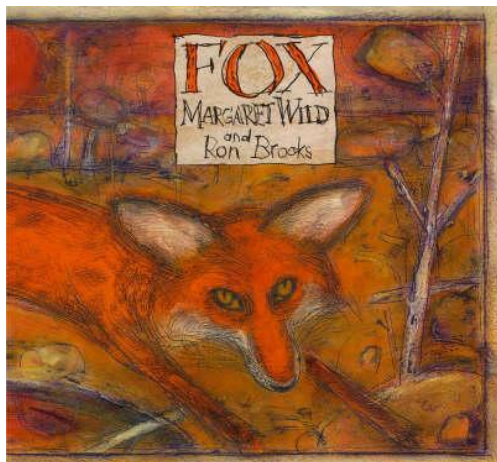
*And Tango Makes Three*, Justin Richardson, Peter Parnell



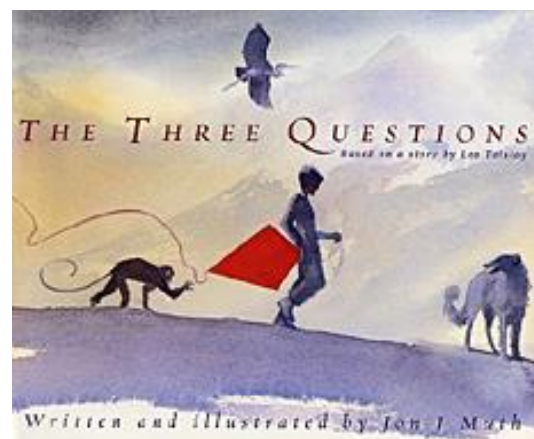
*Voices in the Park*, Anthony Browne



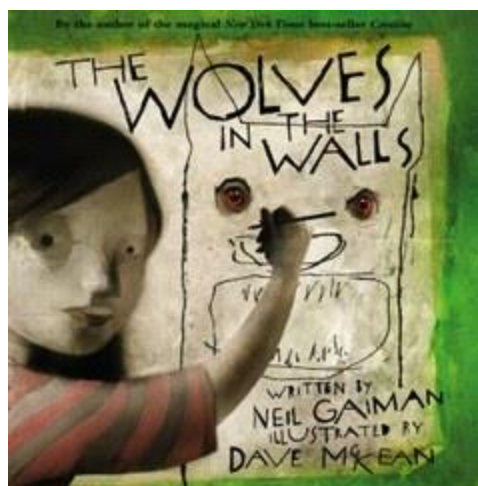
*The Fox*, Margaret Wild, Ron Brooks



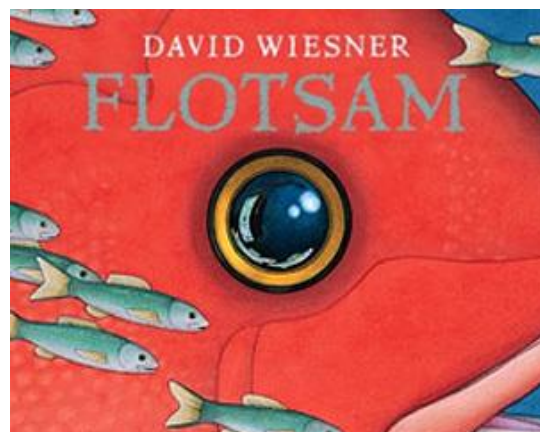
*The Three Questions*, Jon J. Muth



*The Wolves in the Walls*, Neil Gaiman



*Flotsam*, David Wiesner





<p><i>The Rabbits</i>, John Marsden, Shaun Tan</p>	<p><i>The Wall</i>, Peter Sís</p>
	
<p><i>The Lost Thing</i>, Shaun Tan</p>	<p><i>The Arrival</i>, Shaun Tan</p>
	